POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK IX.

ZESZYT I. STYCZEŃ – LUTY 1939





WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty" i „Życia Literackiego":

rocznie . . 13 zł („Polonista" — 6 zł 50 gr), numer pojedynczy 1 zł 50 gr,
półrocznie 7 zł („Polonista" — 3 zł 50 gr). Każdy zeszyt obejmuje co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji i Administracji:

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (Kamienica Ks. Mazowieckich).

Sekretarz Redakcji przyjmuje w czwartki od 14,30 do 15,30.

Adres dla artykułów: Warszawa 32, Krasińskiego 18 m. 89 (tel.12-60-77)

Konto czekowe w P. K. O.: nr 68 (Tow. Polonistów R. P., Zarz. Gł.).

Godziny urzędowe Prezydium Zarz. Główn.: czwartki od 14,30 do 15,30.

Janina Dalbor-Żlabowa

Realizacja programu języka polskiego w liceach ogólnokształcących.

Uwagi wstępne.

Dokładne przyjrzenie się programowi[1]) dało nam poznać pewne nowości w stosunku do dawnego programu wyższych klas gimnazjalnych, np. układ zagadnieniowy, wprowadzenie lektury naukowej i referatów uczniów, zagadnień języka, oraz pewne, nieznaczne zresztą przewartościowanie materiału. Stwierdziliśmy, że materiał jest bardzo obszerny, więc trzeba się śpieszyć.

Wychodząc z tego założenia, że materiał jest trudny do zrealizowania przez swą obfitość, musimy tym staranniej rozpatrzyć wszystkie możliwości szybkiego i prostego opanowania go. Tymi możliwościami są:

1. staranne wyzyskanie wiadomości uczniów wyniesionych z gimnazjum
2. oparcie się o wiedzę, zdobywaną w zakresie innych przedmiotów humanistycznych
3. jak najstaranniejsze spożytkowanie podręcznika
4. wybór stosownej metody
5. odpowiedni rozkład materiału, uwzględniający zarówno jak najlepsze zorganizowanie pracy domowej ucznia, jak i toku lekcji szkolnych.

1. Oparcie się o materiał gimnazjalny.

W uwagach wstępnych do programu (str. 19) czytamy: „Program licealny układany był na podstawie założenia, że uczniowie dokładnie opanowali gimnazjalny materiał nauczania". Zdajmy sobie sprawę, co nazwiemy opanowanym przez młodzież materiałem gimnazjum ze względu na potrzeby liceum. Z klasy II powinna zostać uczniom w pamięci *Bogurodzica*, mgliste wspomnienie ideału religijno-rycerskiego wieków średnich dzięki wyjątkom z *Legendy o św. Aleksym* i *Pieśni o Rolandzie*, postać Reja jako wzorowego gospodarza i — co nie powinno ulegać wątpliwości — piękno wierszy Kochanowskiego. Na tym koniec. *Fraszki* Po-

[1]) Patrz: J. Dalbor-Żlabowa: *Charakterystyka programu języka polskiego w liceum ogólnokształcącym*, „Polonista" 1938, zesz. V.

t o c k i e g o i wyjątki z *Pamiętników* P a s k a nie zostawiły śladu wspomnień o autorach, ale utonęły w morzu innych czytanek. I to nie jest do pogardzenia! Może się nam uda odświeżyć wspomnienie i w ten sposób z mniejszym wysiłkiem wydobyć charakter religijno-rycerski literatury średniowiecznej oraz indywidualność twórczą Kochanowskiego. Nie spodziewajmy się natomiast pomocy w zrozumieniu epoki — humanizm nie zostawił po sobie śladu. Młodzież styka się z tym prądem w pierwszym półroczu kl. II, jest to pierwszy prąd, z którym ją zaznajamiamy, a najbardziej odległy i skomplikowany, odświeżanie wiadomości o nim byłoby bezcelowe. Lepiej przedstawia się sprawa z oświeceniem, z którym styka się ona w kl. III, dość obszernie zwłaszcza na lekcjach historii, a który to prąd przez swoje zabarwienie społeczno-polityczne jest bardziej uchwytny dla umysłów niedojrzałych. Przypomnienie satyr K r a s i c k i e g o nie powinno też natrafić na trudności. Najgorzej przedstawia się sprawa z romantyzmem, budzi nawet pewne obawy. Poznaje go młodzież w kl. III, głównie na podstawie wyjątków z dzieł. *Balladyna*, ballady, *Dziadów cz. II* oddziałały jako świat czarów i dziwów romantycznych i pozostawiły po sobie niezatartę wrażenie. Praca nad *Panem Tadeuszem* była też owocna. Wszystkie inne dzieła budzą wyżej wspomniane obawy, a więc wyjątki z *Kordiana*, *Anhellego*, *Ksiąg pielgrzymstwa* i — szczyt wszystkiego — *Lilli Wenedy*. Młodzież kl. III niewiele korzystała przy lekturze wyjątków tych dzieł, a czytając z własnej ochoty jeszcze mniej. I na tym polega zło, że zetknie się ona w liceum po raz drugi z tymi dziełami, więc nie będzie im towarzyszyła świeżość ani siła przeżycia. To samo choć w mniejszym stopniu odnosi się do twórczości W y s p i a ń s k i e g o.

Jedynym okresem, nad którym praca w gimnazjum wydała pełne wyniki, jest pozytywizm: młodzież zrozumiała dążenia społeczno-ideowe tego okresu, przeżyła dzieła autorów, przyswoiła je sobie na stałe. Dlatego dobrze by było w kl. IV gimn. przeprowadzić wybór lektur pod kątem potrzeb licealnych, a więc nie ograniczyć się tylko do *Placówki*, *Janka Muzykanta*, *A B C*, ale przerobić *Nad Niemnem*, *Gloria victis*, *Sen*, *Nawróconego*, *Meira Ezofowicza*, duży wybór obrazków K o n o p n i c k i e j, przypomnieć *Antka*, *Anielkę*, *Powracającą falę*, a nawet starać się zrobić syntezę tego okresu. W kl. II licealnej uzupełnimy i pogłębimy ten problem przez lekturę *Lalki*, *Faraona* i *Chama*. Niedobrze natomiast byłoby zrobić to samo z neoromantyzmem: lektura *Ludzi bezdomnych* daje wyniki tylko w bardzo zdolnej klasie, jedynie może *Syzyfowe prace* prowadziłyby do celu.

W dziedzinie języka będzie się można śmiało oprzeć na wiadomościach z gimnazjum, jeśli nauczyciel traktował poważnie materiał językowy. Zmienność języka w czasie oraz wyrazy zapożyczone w kl. II, wiadomości o przycisku, rymie i rytmie w kl. III — to zagadnienia przystępne i inte-

resujące w tym wieku i praca nad nimi daje pozytywne wyniki, także w kl. I licealnej można przeprowadzić samodzielne badania językowe młodzieży nad tekstem staropolskim i tylko pogłębić je przez lekturę artykułów.

2. Korelacja z innymi przedmiotami.

a) Historia.

Podczas gdy w gimnazjum przeprowadzono tak ścisłą korelację, a nawet synchronizację języka polskiego z historią, to w liceum mamy zupełną rozbieżność obu tych przedmiotów. Historyk zaczyna od starożytnej Grecji w kl. I, a kończy na XVII w. Polonista jest więc skazany na opieranie się o wiadomości z gimnazjum, które są niedostateczne, nie tylko ze względu na ilość, ale i na poziom traktowania zjawisk historycznych. Niektórzy historycy przeprowadzają syntetyzowanie pewnych zagadnień pod koniec klasy III, na granicy materiału XIX i XX w. Moment ten jest bardzo przydatny do spojrzenia wstecz, a młodzież w tym wieku jest już zdolna do zrozumienia zjawisk ogólniejszych, np. realizacja haseł liberalnych i demokratycznych w Europie i poza nią, Polska w walce o wolność swoją i cudzą itd. Takie powtórzenie i pogłębienie materiału może nam być bardzo pomocne. Drugim momentem odpowiednim jest materiał kl. IV tyczący się kultury Polski współczesnej. Jest wtedy okazja do omówienia zagadnień takich: związki Polski z Zachodem w przebiegu dziejów, stan oświaty w Polsce dawnej, organizacja życia naukowego i artystycznego w Polsce dawnej a dzisiejszej. Jeżeli historyk skorzysta z takich możliwości, będzie to dla nas wielkim ułatwieniem w pracy. Nie przekroczy wcale granic własnego przedmiotu, przeciwnie — da młodzieży poprzestającej na studiach gimnazjalnych zaokrąglenie wiadomości, a tej, która przejdzie do liceum, ułatwienie przyszłej pracy.

W kl. I jest jedna możliwość korelacyjna — porozumienie się z historykiem w sprawie kultury antycznej, w związku z którą pozostaje lektura dramatu greckiego oraz zagadnienie humanizmu. Historyk powinien skończyć historię starożytną do końca października, można by więc wspólnie tę rzecz przygotować.

b) Język łaciński.

Jakże wielką usługę mógłby oddać odpowiednio przygotowany materiał z języka łacińskiego dla zrozumienia humanizmu! Ale niestety nie możemy tego oczekiwać. Uryweczki z literatury łacińskiej czytane w klasie III i IV nie dadzą pojęcia ani o autorach, ani o rodzaju literackim dzieł. Jedynie może wyjątek z autobiografii Owidiusza *De se ipso*, czytanej w klasie IV, może przydać się przy lekturze Janickiego. W klasie I

łacinnik zajmie się twórczością Cicerona, a w związku z tym może czytać z młodzieżą wyjątki z *Filipik* Demostenesa, co byłoby pożyteczne przy lekturze Skargi. Może też przeczytać wyjątek z dzieł Orzechowskiego w podręczniku Sinki: *Ad equites Polonos Turcica prima* oraz Modrzewskiego *De re publica emendanda* w związku z wyjątkiem z Cicerona *De re publica.* Można by nawet spróbować omówić tych autorów na wspólnych lekcjach. Ale na tym koniec, więcej pomocy nie znajdziemy, natomiast będziemy torować drogę łacinnikowi. W klasie I pozna młodzież przy okazji *Sielanek* Szymonowicza wybór *Sielanek* Wergilego i Teokryta w przekładzie oraz przy lekturze Kochanowskiego wybór ód Horacego. Skorzysta z tego łacinnik w drugim półroczu klasy I przy pracy nad Wergilim i w klasie II przy Horacym. Historiografię staropolską pozna młodzież w klasie I, a źródła jej, Liwiusza i Tacyta, w klasie II na łacinie. Jedynie wyjątki z *Eneidy*, przerabiane w klasie I w drugim półroczu, mogą się przydać przy omawianiu *Pana Tadeusza* dla zagadnienia eposu.

c) Język niemiecki.

Literatura niemiecka mogłaby być pomocą w dwóch okresach: średniowiecza i romantyzmu. Tymczasem właśnie dlatego, że oba te okresy są bardzo bogate, praca nad nimi trwa tak długo, że materiał z języka polskiego wyprzedzi znacznie niemiecki. W okresie średniowiecznym literatura niemiecka pomogłaby nam do oświetlenia charakteru rycersko-religijnego epoki, co nie da się wydobyć w oparciu o literaturę polską, gdyż nie odtwarza ona pierwiastków rycerskich. Tymczasem tempo pracy nad językiem niemieckim jest tak wolne, że pracą nad średniowieczem germanista ukończy w grudniu, a nawet niektórzy uważają, że powinna przekroczyć ten termin i sięgnąć do drugiego półrocza. Tymczasem polonista powinien rozpocząć już w październiku humanizm. Musi więc sam nakazać czytanie *Nibelungów, O królu Arturze* itd., by mieć materiał do zagadnienia. Jest jedna możliwość: poprosić germanistę, by pracę w klasie I rozpoczął od lektury *Nibelungów* we współczesnym opracowaniu, na co program zezwala. Wątpliwa będzie współpraca nad romantyzmem. Germanista rozpocznie *Sturm und Drang* z końcem kwietnia lub początkiem maja, gdy polonista będzie omawiać romantyzm. Może się oprzeć o wiadomości o tym ruchu w Niemczech, ale musi uzupełnić wykładem o właściwym romantyzmie. Zaciemni to jedynie sprawę. Większą pomocą może być lektura, jeśli germanista pośpieszy się z materiałem. Najwłaściwszy dla nas byłby w klasie I wybór *Cierpień Wertera* ze względu na omawiane w tym czasie *Dziady*, w klasie II *Herman i Dorota* z uwagi na *Pana Tadeusza.* W klasie II germanista zaczyna romantyzm, ale młodzież zna już całe życie Goethego. Wobec tego można poprosić kolegę, by naukę rozpo-

czął od wyjątków z *Fausta*, co będzie dużą pomocą przy lekturze *Dziadów cz. III*. Może udało by się też wyzyskać wiadomości o romantyzmie niemieckim przy syntezie romantyzmu dla wykazania różnic tego prądu w Niemczech i w Polsce oraz unaocznienia samodzielności i oryginalności dróg polskiego romantyzmu. Wypadnie to na koniec listopada lub początek grudnia, gdy germanista też powinien już mieć poza sobą pracę nad romantyzmem.

d) Język francuski.

Na pierwsze półrocze klasy I wypada z języka francuskiego i polskiego ten sam materiał: wieki średnie i renesans, ale podczas gdy polonista weźmie krótko wieki średnie, bo w 4—5 tygodniach, to romanista mając bogatszy materiał posiedzi nad tym okresem 7—8 tygodni. Wobec tego uzgodnienie pracy nad wiekami średnimi jest możliwe, nad renesansem nie. Co do lektury średniowiecznej — można ją rozdzielić między siebie, np. romanista przeczyta z młodzieżą *Pieśń o Rolandzie*, polonista *O królu Arturze*, po czym nastąpi wspólne zebranie wyników, co pomoże poloniście do omówienia zagadnienia: ideały rycersko-religijne średniowiecza. Renesans zacznie polonista bez romanisty, przygotuje koledze grunt do pracy, zaznajomi z prądem sam, poinformuje nawet, jak się ten prąd rozwijał we Francji, (Kochanowski zapewne wyprzedzi Ronsarda). Będzie jednak można w grudniu wspólnie przygotować syntezę tego kierunku i to byłoby dużą korzyścią. Trzeba by jednak przed przystąpieniem do tej pracy przygotować wspólnie plan, bo inaczej wynik mógłby się nie udać ze względu na różnicę zagadnień w obu przedmiotach. Trzecią więzią łączącą język polski z francuskim w klasie I będzie klasycyzm i racjonalizm. Należy jednak zdać sobie sprawę z jednej rzeczy: do Polski XVIII w. przyszedł równocześnie wpływ pisarzy francuskich XVII w. (klasyków), jak i XVIII w., właściwych racjonalistów. Oba te wpływy będziemy obserwować na twórczości Krasickiego, Trembeckiego, Zabłockiego, Staszica i Kołłątaja. Przed przystąpieniem do lektury pisarzy stanisławowskich musi młodzież wiedzieć coś o tamtych. Tymczasem romanista może przygotować grunt tylko połowicznie przez lekturę pisarzy XVII w., o tamtych musi im powiedzieć sam polonista. Lekturę klasyków francuskich trzeba uzgodnić: znów jedno może przerobić polonista, inne romanista. Wybór komedii Moliera nie jest zbyt szczęśliwy; brak zarówno w polskim jak i francuskim spisie lektur *Uczonych białogłów* i *Śmiesznych wykwintniś*, które charakteryzują dobrze Moliera jako pisarza obyczajowo-dydaktycznego, jak i epokę, i znajdują żywy oddźwięk w literaturze polskiej. Bajki Krasickiego i Trembeckiego uda nam się czytać po Lafontenie, a komedię stanisławowską po Molierze, ale trzeba się co do tego porozumieć z romanistą. O współpracy z romanistą w klasie II

jest znacznie trudniej mówić ze względu na brak podręcznika z obu przedmiotów. Romantyzm polski wyprzedzi na pewno romantyzm francuski, ale to nie jest kłopotliwe. Ważne natomiast byłoby oparcie się o literaturę francuską w dwóch momentach: 1) naturalizm, który w literaturze polskiej występuje dość słabo i 2) symbolizm, który bezwzględnie powinien poprzedzić lekturę Tetmajera, Kasprowicza i Staffa. Najtrudniejsza będzie praca w klasach, gdzie część młodzieży chodzi na język niemiecki, a część na francuski. Trzeba wtedy użytkować umiejętnie wiadomości jedne i drugie, ale tak starannie, by to było z korzyścią dla całości klasy.

3. Podręcznik jako pomoc w nauczaniu.

Podręcznik dla liceum musi zawierać wypisy oraz wiadomości z dziejów literatury i języka. Dobrze się stało, że oba podręczniki na klasę I (pięciu autorów oraz Górskiego) oddzieliły od siebie te dwa składniki i umieściły w osobnych tomach książkowych tak, że możemy swobodnie wskazać młodzieży teksty nie podsuwając jej gotowego opracowania, to znów skierować ją do opracowania, ale nakazać samodzielnie wyszukać materiał. Podręcznik ,,pięciu autorów" wprowadził jeszcze trzeci dział: *Materiały do literatury polskiej*. Nie jest to pomysł szczęśliwy: w liceum nie powinno się dawać młodzieży do rąk wyjąteczków z dzieł różnego rodzaju. Program nakazuje lekturę dzieł naukowych w całości lub wyjątkach, a nie spreparowanych ad hoc wypisów. Pomijając to, że takie wypisy nie mogą wzbudzić zainteresowania u młodzieży, mijają się nadto z celem. Mamy młodzież zaprawiać do samodzielnej pracy badawczej, ma ona sama zbierać materiał, powinna się zetknąć z oryginalnym dziełem, choćby miała stamtąd przeczytać jeden tylko rozdział. Zapewne jest to duże udogodnienie ze względu na trudność zdobycia dzieł samych, ale udogodnienie, które chybia celu.

Kiedy będziemy posługiwać się podręcznikiem historii literatury? Będzie on służyć tym celom co każdy podręcznik: 1) utrwaleniu wiadomości nabytych w szkole, 2) powtórzeniu dawniejszego materiału, 3) uzupełnieniu wiadomości, jeżeli uczeń nie był obecny na lekcji. Oprócz powyższych służy jeszcze jednemu, może najważniejszemu, i do tego celu musi być przede wszystkim przystosowany — do samodzielnej pracy ucznia na jakimś odcinku materiału, gdy nauczyciel nie będzie mógł poświęcić temu czasu na lekcji.

Czy podręcznik powinien podawać wiadomości o rozwoju literatury w porządku chronologicznym czy też rozwiązanie zagadnień podanych przez program? Odpowiedź będzie zdecydowana: podręcznik

powinien być historią literatury polskiej z uwzględnieniem obcej, historią pełną, nie okrojoną przez pominięcie pewnych przejawów ani też miejscami wydętą dla celów programowych. Ma się tym jedynie różnić od innej historii literatury, że powinien być przystosowany do przeciętnego poziomu młodzieży oraz ograniczony pod względem objętości. Proponuję takie rozwiązanie nie tylko ze względu na meritum sprawy, a więc, by dzieje literatury były naprawdę dziejami, a nie okaleczonym preparatem, ale przede wszystkim ze względów dydaktycznych: ma to być źródło samodzielnej pracy ucznia, a więc źródło wiarogodne i wszechstronne. Ważne to jest ze względu na elastyczność programu licealnego, bo pozwoli zależnie od zdania nauczyciela pewne wiadomości rozszerzyć, pewne okroić. A co będzie z zagadnieniami, które wskazuje program? 1) Jedne z nich, które nie są niczym innym, jak tylko charakterystyką epoki, znajdą opracowanie w podręczniku na właściwym miejscu, np. *Rozkwit nowych sił kulturalnych w epoce Odrodzenia* albo *Główne ośrodki życia umysłowego w kraju i na obczyźnie po upadku państwa polskiego*. 2) Inne nie mogą znaleźć się w podręczniku literatury, bo w ogóle do niej nie należą, np. *Rola Legionów w tworzeniu się polskiej myśli niepodległościowej i demokratycznej* lub *Znaczenie powstania listopadowego dla rozwoju polskiej ideologii narodowej*. 3) Inne wreszcie zagadnienia we właściwym tego słowa znaczeniu będą przedmiotem samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela na podstawie przyswojonego materiału literackiego. Wystąpi to tam, gdzie młodzież będzie miała wystarczający materiał do rozważań, np. w klasie I: *Odbicie problemów państwowych w literaturze polskiej XVI w. Wyraz ducha religijnego i rycerskiego w literaturze polskiej XVII w.* Nie może natomiast mieć miejsca przy takich jak: *Idea sztuki i pracy w twórczości Norwida*, gdy mamy możność czytania jedynie wyjątku z *Promethidionu*. Rozwiązanie zagadnień takich, których młodzież nie może rozwiązać dla braku materiału, czy takich, które nie należą do właściwej historii literatury, czy wreszcie takich, które przekraczają poziom umysłowy młodzieży, powinno się znaleźć w osobnych książkach, które nazwę książkami pomocniczymi, ale o tym na innym miejscu.

Jakie zalety powinien posiadać podręcznik, by spełnił swą rolę dydaktyczną? Powinien przede wszystkim charakteryzować się jasnym, zwięzłym i rzeczowym stylem oraz przejrzystością układu. Podręcznik — to nie dzieło sztuki. Młodzież będzie w pracy nad literaturą stale obcowała z rzeczami pięknymi, toteż barwność stylu, oryginalność ujęć ani niezwykłość układu nie będą zaletą podręcznika, mogą być nawet wadą. Barwność stylu czy patos utrudnia młodzieży uchwycić treść czy tok wywodów, niezwykłość układu będzie przeszkodą w znalezieniu odpowiedniego materiału. Układ podręcznika, na który kładę bardzo silny nacisk, powinien być jednolity i jak najprostszy, a więc

zawierać: 1) podział na niewielkie rozdziały, określające w tytule jasno treść, 2) treść tych rozdziałów powinna być rozplanowana jasno, z wysunięciem na czoło rzeczy najistotniejszych, 3) oddzielenie wyraźne od siebie rozdziałów ze starannym unikaniem zazębiania się ich o siebie.

Opracowanie w podręczniku zagadnień językowych. Dwa pierwsze podręczniki licealne rozwiązały sprawę języka odmiennie. Górski uwzględnił historię języka przy poszczególnych epokach i pisarzach. Brückner dał osobny dział o historii języka. Wynika to może z tego, że autorem całego podręcznika jest sam Górski, autorów zaś drugiego jest dwóch: Kleiner i Brückner. Brückner podzielił materiał językowy na zagadnienia, np. zmienność języka w czasie, wpływy językowe itd. i każde z tych zagadnień omawia w rozwoju dziejowym. Górski charakteryzuje język epoki lub pisarza uwzględniając za każdym razem sprawy wskazane przez program. Różnica układu wywołuje drugą różnicę — samego traktowania zagadnień: Brückner daje historię języka przede wszystkim, Górski zwraca raczej uwagę na rolę pisarzy w rozwoju języka. Trudno dziś przewidzieć, które z tych rozwiązań okaże się szczęśliwszym w praktyce szkolnej. (Cdn.)

Leszek Czarniecki

Norwid w liceum.

Przystępując do nauczania w liceum utworów Norwida należy wybrać z literatury norwidowskiej prace, które mogą być przydatne nauczycielowi, określić miejsce, jakie program przyznaje Norwidowi w kursie języka polskiego II klasy liceum, oraz zastanowić się nad realizacją programu.

Bibliografię wydawnictw norwidowskich do r. 1924 podał St. Cywiński we wstępie do tomiku poezji Norwida, wydanym przez „Bibliotekę Narodową", a Arcimowicz doprowadził ją do r. 1933 w „Ruchu Literackim" z tegoż roku. Od tego czasu ilość pozycji znacznie wzrosła i powiększa się niemal z dnia na dzień. Należało by zwrócić uwagę na te prace, które dają najpewniejszą wiedzę o Norwidzie, poruszają najważniejsze zagadnienia i mogą służyć nauczycielowi jako pomoc przy wykonywaniu programu licealnego. Specyficzną trudność w studiach nad Norwidem stanowi brak szczegółowych analiz niektórych ważnych utworów Norwida, nie mówiąc już o braku monografii. Dotąd nie została określona osobowość poety, jakkolwiek nie brak prób w tym kierunku. Z. Wasilewski wykazuje wpływ dzielnicy mazowieckiej na kształtowanie się jego charakteru, Z. Falkowski zastanawia się nad jego szlacheckością, a M. Piechal ustala jego przynależność klasową, słusznie uważając go za zdeklasowanego

inteligenta. Współcześni Norwidowi uważali go za genialnego wykolejeńca, dzisiejsi wielbiciele za męczennika sztuki. W rezultacie osobowość jego jest w dalszym ciągu nie zbadana, a tragedia jego życia nie wytłumaczona. Wyczuwana spoistość jego utworów jest również dotąd nie wyjaśniona. Dopóki nie stworzy się dla Norwida terminologii, wynikającej z jego oryginalności, dopóki nie sformułuje się takich pojęć jak cezaryzm czy kwidamizm (analogicznie do wallenrodyzmu, anhellizmu), a obok tego pojęć syntetyzujących całe okresy twórczości (jak np. mesjanizm Mickiewicza, mistycyzm Słowackiego), tak długo Norwida w szkole musi się uprzystępniać odmiennie niż innych wielkich twórców. Dotychczas nawet estetyka jego nie jest zbadana w całości, nie mówiąc już o socjologii.

Mimo takich braków literatura o Norwidzie ma swoje strony dodatnie. Jeszcze niewygodnie z niej czerpać wiedzę o Norwidzie, jeszcze w wielu kwestiach nie powiedziała ostatniego słowa i nie można na podstawie dotychczasowych osiągnięć przysięgać ,,in verba magistri", ale wszystkie (albo prawie wszystkie) zagadnienia norwidowskie już są postawione, a praca badawcza posunięta jest dość daleko, aby dać pojęcie o wielkości poety. Nic właściwie nie stoi na przeszkodzie, aby lekturę poety wprowadzić do szkół w takim zakresie, jak na to zasługuje.

Z wydawnictw utworów Norwida najcenniejsze są: VIII t. ,,Chimery" Miriama (Przesmyckiego), poświęcony Norwidowi, cztery tomy *Pism zebranych,* wreszcie kilka tomików ineditów, takich jak *Rozprawki epistolarne, Pierścień wielkiej damy, Miłość czysta u kąpieli morskich* oraz bardzo piękny wybór wierszy. W r. 1937 rozpoczął Miriam ponownie wydawnictwo wszystkich dzieł Norwida. Na razie pojawiły się dramaty w 2 t. (po raz pierwszy wydano *Aktora*) oraz cała dochowana korespondencja Norwida w 2 t. W przypisach podaje wydawca chronologię utworów, genezę, związki między nimi, zajmując się szczegółowo niektórymi kwestiami. Z dawniejszych prac naukowych największa jest monografia A. Krechowieckiego. Dzisiaj można tam szukać materiału biograficznego, zwłaszcza, że autor opiera się na szerokich przytoczeniach z korespondencji Norwida. Natomiast rozbiory estetyczne są bez wartości. Cezary Jellenta w *Szkicu syntezy* zebrał i omówił najważniejsze zagadnienia norwidowskie: milczenie, ironię, estetykę itd., ale oczywiście pracy tej nie można uważać za ostateczny rezultat wiedzy o Norwidzie. Zajmował się poetą również Brzozowski i to kilkakrotnie: w *Legendzie Młodej Polski, Filozofii romantyzmu poskiego* i w *Kulturze* (próba charakterystyki). Ocena Norwida jest tu bezwzględnie entuzjastyczna, jest miarą najgłębszych wzruszeń, jakich można doznać przy lekturze jego utworów.

Najcenniejsze prace zasłużonych badaczy literatury, którzy źródłowo ujmują poszczególne zagadnienia norwidowskie, to: Ujejskiego *Wielcy*

poeci 1848 r. (skrypt), Kołaczkowskiego *O ironii C. Norwida*, Kossowskiego *Krasiński a Norwid* (Księga pamiątkowa Z. Krasińskiego, Lwów 1912), Zrębowicza przedmowy do *Czarnych i białych kwiatów* i *Wybory poezji*. Poza tym Ujejski wydał z komentarzem listy Norwida do Cieszkowskiego i Krasińskiego, a Pigoń — tomik rozpraw i listów literackich pt. *Słowo i litera*. Osobne miejsce należy się niestrudzonemu popularyzatorowi Norwida St. Cywińskiemu, wydawcy wyboru poezji w „Bibliotece Narodowej". Jest to dotychczas najpopularniejsze wydawnictwo norwidowskie. Wszystkie jego prace są cenne i przydatne dla nauczyciela liceum. Najlepsze rozbiory to: Z. Szmydtowej *O misteriach C. N.* (Krakus i Wanda) i T. Makowieckiego *Młodzieńcze poglądy Norwida na sztukę* (utwory młodzieńcze). Z. Szmydtowa opracowała poza tym wiele ważnych kwestii jak np. *Norwid wobec tradycji literackiej*, *Miara i symbol wielkości Norwida* i inne. Makowiecki odszukał wiele pierwodruków po czasopismach i ogłosił cały szereg drobniejszych rozpraw jak np. *Stosunek Norwida do powstania styczniowego*. Estetykę Norwida, a zwłaszcza *Prometidiona* omawiali Malczart, Bańkowski, Witkiewicz, Zrębowicz, Kridl, Piechocki, Saloni. Cenna jest rozprawa K. Bereżyńskiego *O filozofii C. N.*, drukowana w Sfinksie. Językiem Norwida zajął się najgruntowniej Ignacy Fik w *Uwagach nad językiem C. N.*, wersyfikacją — J. Łoś w *Historii wierszy polskich*. Z rozbiorów należało by jeszcze wymienić *Rzecz o tragizmie Kleopatry* Z. Falkowskiego, którą ostro skrytykował Cywiński. Tegoż autora jest praca pt. *C. Norwid*. Praca Piechala *O Cyprianie Norwidzie* ma raczej charakter publicystyczny niż naukowy.

Wyżej wymienione książki są przydatne dla nauczyciela liceum, ale nie należy sądzić, że nie ma innych prac wartościowych o Norwidzie. Z pewnością są.

Program języka polskiego dla liceów przewiduje lekturę utworów Norwida w szerszym zakresie niż dawny program gimnazjalny. W spisie lektur wymieniony jest *Prometidion*, *Kleopatra*, *Stygmat*, wybór poezji. Wśród wielu utworów, wymienionych równorzędnie, a pozostawionych do swobodnego wyboru nauczyciela, pozycja przyznana Norwidowi nie jest zbyt wielka i może się zdarzyć, że twórczość jego zostanie pominięta albo uwzględniona niedostatecznie. W dawnym programie gimnazjalnym traktowano utwory Norwida jako lekturę uzupełniającą, a prof. Wojciechowski we *Wskazówkach metodycznych do nauki języka polskiego* wyraża pogląd, że należy je omówić przed lekturą Asnyka, a więc łącznie z literaturą pozytywistyczną. St. Cywiński we wstępie do *Wyboru poezji* (wyd. Biblioteki Nar.) twierdzi, że Norwid nie był romantykiem, nie uznawał skrajnego indywidualizmu, egocentryzmu, jednostronnego kultu uczu-

cia, irracjonalizmu, wreszcie przewagi treści nad formą, zaniedbania techniki poetyckiej, wszelkiej pracy w ogóle. Natomiast uznaje z romantyzmu zasadę oryginalności osobistej i narodowej, oraz ludowość. Mimo że Norwid nie miał nic wspólnego z manierą romantyczną, to jednak twórczość jego należy rozpatrywać raczej łącznie z epoką romantyzmu. St. Brzozowski w *Filozofii romantyzmu polskiego* uznaje twórczość Norwida za niezbędne ogniwo romantyzmu, za zjawisko tak konieczne i logicznie wynikające z rozwoju tego prądu, że gdyby nie było Norwida, to inni poeci musieliby wykonać tę pracę. W programie licealnym znalazł się Norwid w stosowniejszym towarzystwie po Krasińskim i Goszczyńskim, a przed twórczością pokolenia poromantycznego. Zresztą trudno zmieścić tę indywidualność pod jakąkolwiek etykietką i nie o to chodzi. Ponieważ utwory jego nie mogą ilustrować stylu żadnej szkoły, ponieważ nie posiadał do niedawna epigonów, naśladowców, a nawet kontynuatorów, należało by dzieła jego omawiać jako wyraz oryginalnej osobowości autora. Zadanie trudne, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że na lekturę i omawianie można poświęcić przypuszczalnie ok. 5—6 godzin lekcyjnych. Kiedy kilka lat temu St. Cywiński zabierał głos w ,,Przeglądzie Pedagogicznym" w sprawie wprowadzenia Norwida do kursu gimnazjalnego, projektował przerobienie całej twórczości poety w ciągu 10 lekcji, połączone z lekturą kilku większych utworów. Sam jednak przyznawał, że można to wykonać tylko z klasą rozwiniętą i zdolną. Program licealny nie idzie tak daleko i dlatego należy tym staranniej dobierać materiał. Oczywiście, możliwości są duże, a wyzyskanie ich zależy od indywidualności pedagoga.

Dla przykładu podajemy trzy projekty całości metodycznych obliczonych na sześć lekcji.

Jako tekst można polecić uczniom wybór poezji w wyd. ,,Biblioteki Nar." Nauczyciel musi posiadać jakieś obszerniejsze wydanie. Najtańsze i najpełniejsze jest wydanie Piniego: *Dzieła Cypriana Norwida*. Wydawca ustosunkował się do poety negatywnie, ale zebrał największą ilość utworów.

Projekt I.

Uczniowie czytają przed lekcją życiorys Norwida ze wstępu do Wyb.B.N.

1. lekcja: *Do potomności. Bema pamięci rapsod. Święty pokój*. Rozważanie wartości poetyckich. Zadane: *Charakter twórczości Norwida*, styl z Wyb. B. N.
2. lekcja: *Prometidion* — wstęp, wyjątki, rozważanie nad stylem (obrazowanie, środki stylistyczne, nowotwory, przemilczenia, etymologie). Zadane: *Prometidion* w. 100—305, idealizm, estetyka.
3. lekcja: Idealizm, estetyka Norwida. *Fortepian Szopena*. Zadane wypracowanie w zeszytach: *Rola społeczna sztuki*.

4. lekcja: Scena trzecia I aktu *Kleopatry*. Pojęcie tragizmu. Zadany: *Stygmat*.
5. lekcja: Teoria stygmatów. Zadane: *Stygmaty kultury w Kleopatrze*.
6. lekcja: Uzupełnienia, wnioski, repetycja. Zadane: wypracowanie domowe.

Projekt II.

Uczniowie czytają przed lekcją wyjątek ze wstępu do Wyb. B. N. o charakterze twórczości i stylu Norwida.

1. lekcja: *Pióro*. Środowisko warszawskie. Zadane: Biografia ze wstępu do wyd. B. N., wyjątki z *Niewoli*.
2. *Niewola*. Stosunek do współczesności. Zadane: Wyjątki z *Prometidiona*.
3. Estetyka i filozofia N. *Fortepian Szopena*. Zadane: Wypracowanie w zeszytach: *Praca, sztuka, religia*.
4. Lektura liryk, rozważanie wartości poetyckich. Zadane: Wyjątki z *Kleopatry*.
5. Tragizm Kleopatry. Zadane: Stosunek Norwida do cywilizacji.
6. *Klaskaniem mając*... Wnioski. Zadane: Wypracowanie domowe.

Projekt III.

Uczniowie czytają przed lekcją wyjątki ze wstępu do Wyb. B. N. o życiu, charakterze, twórczości i stylu Norwida.

1. lekcja: *Wieczór w pustkach*. Liryzm poety. Zadane: *Epos nasza, Święty pokój, Próby, Polka*.
2. *Fortepian Szopena*. Zadane: Wyjątki z *Prometidiona*.
3. Estetyka Norwida. Zadane: Wypracowanie w zeszytach w związku z lekcją.
4. Wyjątki ze *Stygmatu* albo *Ad leones*. Stosunek Norwida do kultury. Zadane: *A Dorio ad Phrygium*.
5. Patriotyzm Norwida. Wyjątki z *Kleopatry*. Zadane: Wyjątki z *Kleopatry*. Ironia, parabolizm, stygmaty.
6. Synteza. Zadane: Wypracowanie domowe.

Omawianie twórczości Norwida wymaga samodzielnej pracy nauczyciela. Trudno tu mówić o całkowitej syntezie, ale należy dążyć do tego, aby dać uczniom jednolity obraz poety. Zapoznanie Norwida przez współczesnych i tragiczne koleje jego życia stały się utartym punktem wyjścia w rozważaniach. Ten rys w obrazie poety jest niezbędny, ale źle było by, gdyby się do niego ograniczyć. Specyficzne zainteresowania kulturalne Norwida, jego idealizm socjologiczny i estetyczny, oparty na katolicyzmie,

pojęcie ludowości, wreszcie filozofia milczenia, wyrażane przy pomocy swoistych środków artystycznych (parabole, przemilczenia, białe słowa, ironia, symbolizm) oraz wysokie pojęcie oryginalności twórczej — mogą się złożyć na obraz wielkości poety. Jeżeli dodamy do tego głębokie koncepcje historiozoficzne i wspaniałe wybuchy liryzmu, to okaże się, że materiału jest aż nadto. Należy poza tym ustalić stosunek Norwida do romantyzmu. Norwid romantykiem nie był. Twórczość jego stanowi dalsze samodzielne ogniwo w rozwoju literatury. Nie można go także zaliczyć do prekursorów pozytywizmu, ponieważ był idealistą. Takie negatywne określenie jest przy dzisiejszym stanie badań najpewniejsze. Każda z wymienionych tutaj kwestii może służyć za przedmiot rozważań w czasie lekcji poświęconych Norwidowi.

Dr Leon Langholz.

Psychologia w badaniach literackich i w nauczaniu języka polskiego

(Wczoraj — dziś — jutro).

I.

1. Problem ten ma aspekt teoretyczny i praktyczny. Z teoretycznego punktu widzenia chodzić będzie o to, jakie istnieją związki między psychologią a nauką o literaturze, jaka jest historia tych związków i jakie mogą być ewentualne perspektywy na przyszłość. Jeżeli chodzi o aspekt praktyczny, warto by wskazać, jak korzystano w badaniach literackich z pomocy psychologii, jaki wpływ miało to na metodykę nauczania literatury w szkole i czego należy w tym zakresie jeszcze oczekiwać.

2. Rozważymy teoretyczny punkt widzenia i zaczniemy od historii związków psychologii z nauką o literaturze. Gdy po długim trwaniu metody filologicznej w badaniach literackich zaczęto się interesować życiem twórcy, psychologia była tą dziedziną, która miała pogłębić wiedzę o autorze. Interesowano się z początku genezą dzieła, rozprawiano o „genezie psychologicznej" dodając do dat biograficznych dowolne uwagi o „duszy twórcy". Takie rozważania psychologiczne o umyśle autora, o jego uczuciach i woli, o spostrzegawczości i rodzajach wzruszeń przyczyniły się do pogłębienia charakterystyki postaci przedstawionych w utworach literackich, umożliwiły hipotetyczną przynajmniej znajomość osobistego wkładu autora w psychikę osób przedstawionych w dziele, zmierzały do bliższego, jakby bardziej intymnego obcowania z dziełem na tle „znajomości" psychiki twórcy [1]). Psychologia, którą się posługiwano, była inna od psychologii

---

[1]) Przypisy zostaną zamieszczone na końcu artykułu.

oficjalnej — uniwersyteckiej. Psychologia naukowa zajmowała się wtedy badaniami reakcyj na bodźce w zakresie zmysłów, była atomistyczna i intelektualistyczna, wyprowadzała życie psychiczne, a więc sferę intelektu, uczucia i woli (tak je dzieliła) ze skojarzeń wyobrażeniowych; była psychologią asocjacyjną. Uwagi psychologiczne w ówczesnych badaniach literackich to raczej impresje, raczej przednaukowa dyskusja, raczej sądy intuicyjne — świetne zresztą przygotowanie dla krytyki impresjonistycznej. Nie należy jednak usuwać w cień powstałych na takim tle świetnych i trafnych analiz psychologicznych Tarnowskiego albo Chmielowskiego.

3. Tu już tkwiły początki psychologizmu[2]) w badaniach literackich. Ściśle biorąc psychologizm nie miał żadnego fundamentu w współczesnej mu psychologii klasycznej. Tkwił raczej w epoce, która przezwyciężyła naturalizm i jako modernizm czy neoromantyzm chciała analizować i poznawać „nagą duszę" i ludzkie prainstynkty. Psychologizm wydaje się raczej literacką formą psychologii przednaukowej i może owa literackość wywoływała sugestie, że będzie można przy jego pomocy łatwo wyjaśniać genezę dzieła lub analizować zawartość tekstu. Psychologizm stał pod znakiem wyjaśniania i precyzowania przyczyn, przychylał się ku genetyce. Psychologizm nadawał prawa naukowe dotychczasowym impresjom, podstawowym przedmiotem rozważań uczynił genezę psychologiczną dzieła, tak jak niedawny historyzm biografię twórców uważał za jedyny teren badań naukowych w zakresie literatury. Jako reakcja przeciw metodom filologicznym i historycznym został teraz wysunięty na pierwszy plan problem procesu twórczego, czego konsekwencją było powstanie nowej dyscypliny: psychologii twórczości. Psychologia twórczości [3]) usiłowała przedstawić proces powstawania dzieła w psychice twórcy, opierała się przy tym na pamiętnikach poetów, ich listach, rozmowach (np. podstawowym materiałem były dla Niemców rozmowy Goethego z Eckermannem) i ich zwierzeniach, na utworach o charakterze autobiograficznym [4]) i na różnego rodzaju uogólnieniach, które czasami obniżały wartość naukową sądów. Psychologizmowi w badaniach literackich pomagała estetyka [5])zorientowana psychologicznie, sprzyjało językoznawstwo oparte na psychologii [6]). Psychologizm panował długo pod różnymi postaciami w badaniach literackich.

4. Zanim się formy psychologizmu zróżnicowały i wyklarowały, przedstawił rolę psychologii w badaniach literackich zapomniany już dziś Hennequin w *Zarysie krytyki naukowej* [7]). Psychologiczna analiza wchodzi obok analizy estetycznej i socjologicznej w skład naukowego badania dzieła; jej zadaniem po zbadaniu dzieła pod względem estetycznym „określić w formułach naukowych, to znaczy ścisłych, właściwości ustroju umysło-

wego człowieka". [8]) Cechy znamienne dzieła artysty wynikają bowiem z pewnych właściwości jego umysłu, co więcej „...pewien całokształt danych estetycznych pozwoli wnosić o istnieniu pewnego ustroju psychologicznego..., o naturze szczególnej głównych organów umysłu, zmysłów, wyobraźni, siły myślowej, woli, wrażliwości itd...." [9]) I tu właśnie triumfuje psychologizm w całej pełni. Hennequin pragnie wszelkie „cechy estetyczne" przetłumaczyć na język psychologii [10]), a krytykę naukową uczynić także nauką o psychice ludzi genialnych [11]). Naukę swą nazywa estopsychologią, która „studiuje utwór artystyczny o tyle, o ile jest on objawem uzmysłowionym duszy człowieka i społeczeństwa" [12]), stanowi ona „zastosowaną psychologię ludów i jednostek" [13]). Hennequin wspomina także o syntezie psychologicznej, którą stanowi właściwie szczegółowa biografia poetów przy uwzględnieniu specjalnym motywów ich postępowania. Tekst literacki ma jednak być tylko punktem wyjścia i źródłem poznania, ale nie jedynym ani wyłącznym.

5. Z zanikaniem w nauce o literaturze tzw. poetocentryzmu i metod historyczno-genetycznych i z powolnym, ale systematycznym uzyskiwaniem znaczenia przez tzw. ergocentryzm (dzieło literackie jedynym przedmiotem badań literackich) nastąpiło wyraźne uwzględnienie zdobyczy psychologii klasycznej na terenie badań literackich. Przedmiotem rozważań były elementy życia psychicznego, które otrzymywały wyraz w dziele literackim, np. elementy wzrokowe lub słuchowe w *Panu Tadeuszu*, zjawiska sensoryczne w *Beniowskim*, ruch w *Odzie do młodości* itp. [14]). Badania takie rozpoczęli psychologowie np. Groos, Schaeffer, Bathe [15]) nie ograniczając się tylko do stwierdzania pewnych właściwości w zakresie jednego tekstu, ale czyniąc nawet badania porównawcze z tekstami z innych okresów życia autora [16]) i zapowiadając niejako przez to koncepcje i postulaty psychologii rozwojowej. Badanie właściwości sensualnych i elementów życia psychicznego (wrażeń) w obrębie twórczości literackiej — to jeden z przejawów psychologizmu klarującego się na terenie nauki o literaturze w przeciwieństwie do poprzednich tendencyj psychologizujących, które były dowolne i nie miały oparcia o konkretne zdobycze psychologii naukowej.

6. Następnym przejawem rozkwitającego psychologizmu opartego już na założeniach naukowych jest wprowadzenie badań psychograficznych do nauki o literaturze. Jest to donośne echo badań biograficznych, które traciły na aktualności, wyraźny wpływ psychologii dyferencjalnej Sterna wraz z jej konsekwencjami (statystyka, badanie jednostki [indywidualności] i jej rozwoju — jej życia [biografizm]) i oczywiście sukces studiów psychograficznych [17]). Można wyróżnić kilka typów opracowań psychograficznych z zakresu literatury [18]). Reprezentować jeden typ może praca Bineta o Pawle Hervieu [19]). Binet pominął zupełnie

twórczość literacką osoby badanej, a zajął się tylko psychiką artysty i jej cechami i dyspozycjami (inteligencja, ambicja, pilność, skłonność do zmęczenia, spokój, momenty napięcia psychicznego itp.). Chodziło też autorowi o to, jak dramaturg pracuje, a więc jaki jest stosunek Hervieu'go do postaci scenicznych, które przedstawił, do tendencyj, które wyraził, jak ulega autosugestii i sugestii ze strony osób postronnych, w jakim stopniu działa krytycyzm poety. Innym typem jest praca B y s t r o n i a o Prusie [20]). Wprawdzie w założeniu i w wykonaniu oparł się autor wyłącznie na tekście literackim, punktem wyjścia były jednak dla tych wywodów zaburzenia wzrokowe i strach przed przestrzenią, na które to choroby Prus cierpiał. Takie studia nazywa B y s t r o ń badaniami wyobraźni artystycznej [21]). Studium psychograficznym jedynie na tle pewnych właściwości stylistycznych ufundowanym jest praca B a l k a o Wyspiańskim [22]); poddając dokładnej analizie tekst literacki i klasyfikując przedstawienia [23]) literackie autor wysnuwa wnioski o wyobraźni artystycznej twórcy „Wesela". Praca ta — to znowu odmienny typ studiów psychograficznych.

7. T e o r i a l i t e r a t u r y została oczywiście także opanowana przez psychologizm, nie tylko metodyka badań literackich. [24]) Zapanowała teza, że dzieło literackie jest identyczne z przeżyciami twórcy. U W e r n e r a w książce *Lyrik und Lyriker* tekst jest czymś wtórnym, K u c h a r s k i uważa, że materiałem twórczości literackiej nie są słowa, ale przedstawienia, ale ruchliwa wiecznie, wiecznie czynna i żywa świadomość artysty [25]); także P i e r r e A u d i a t [26]) sądzi podobnie, a nawet K l e i n e r nie może uwolnić się od podobnego formułowania poglądów na dzieło literackie. Przecież według K l e i n e r a przedmiotem badania jest pewna całość psychiczna, którą wywołał tekst literacki u jednostki percypującej; tekst literacki to suma elementów psychicznych [27]); styl to wyraz dyspozycyj psychicznych autora [28]).

8. Opanowanie badań literackich przez p s y c h o a n a l i z ę było jednak zarazem początkiem klęski psychologizmu. Wprawdzie psychoanaliza oparła swe studia wyłącznie na tekście literackim (praca B y c h o w s k i e g o o Słowackim [29]), artykuł B a l e y a o poemacie szwajcarskim Słowackiego [30]), ale już dostrzegano w tych studiach granice, do jakich może się posunąć psychologia, a psychoanaliza w szczególności, która przecież w założeniu była metodą psychoterapeutyczną. Przybyła ona do nauki o literaturze [31]), gdy zaczęto opracowywać metody dla jedynego przedmiotu badań literackich — dla dzieła jako „odrębnej sfery rzeczywistości ludzkiej" [32]). Dla psychoanalizy było dzieło tylko materiałem, często nawet klinicznym. Psychoanalityk stale powracał do autora. Wprawdzie po dokonaniu analizy na psychice autora powracał badacz znowu do dzieła i wyjaśniał trudności i zawiłości tekstowe, ale istotą jego usiłowań

i studiów był autor. W trakcie specjalizacji psychoanalitycy stwarzali metody specjalne, dostosowane do badania dzieł sztuki wzgl. dzieł literackich. Przecież F r e u d nauczył ich wyjaśniać kompozycję mitu, baśni, legendy [33]). Ale metody te ujmowały dzieło jednostronnie, powracały do twórcy, uprawiały fragmentaryczny biografizm, kultywowały hipotezy w odniesieniu do utajonych kompleksów poety, wprowadzały do nauki o literaturze wnioski niepewne i niezweryfikowane, atmosferę domysłów i naciągania tekstu literackiego do teoretycznych koncepcyj pozaliterackich. Były zresztą metodami wyrosłymi na gruncie neurologii i psychopatologii, w stosunku do zjawisk literackich jako przedmiotu dyscypliny specjalnej były nieadekwatne. Pozytywną stroną psychoanalizy okazało się: a) ustosunkowanie się wobec dzieła literackiego jako wobec materiału potrzebnego do poznania twórcy i b) to, że dzięki psychoanalizie zaczęto metody psychologiczne uważać za pomocnicze, że nastąpiło wyraźne rozgraniczenie metody psychologicznej w badaniu literackim od metod literackich w ścisłym tego słowa znaczeniu.

9. Podobne stanowisko wobec twórców i ich dzieł zajmuje *nauka o konstytucjach* K r e t s c h m e r a, przeniesiona na grunt psychologii jako nauka o typach psychologicznych [34]) (Pfahler, Kroh). Typologia ta nie rości sobie pretensji do analizy literackiej, ale ma cele pozaliterackie. Wytwory poetyckie są dla szkoły kretschmerowskiej jedynie materiałem klinicznym, do którego stosuje się swoistą metodę badań. Z tych wyników może potem skorzystać badacz literacki. To, co Kretschmer wie o schizotymii lub cyklotymii na podstawie swojego materiału psychopatologicznego, zastosowuje on do wytworów ludzi normalnych, ale wybitnych, grupując ich według ich dzieł i postępowania w odrębne typy. [35]) Psychologizując typologię konstytucjonalną K r e t s c h m e r a odkrył P f a h l e r istnienie dwóch rodzajów łańcuchów przedstawień: perseweracyjny i asocjacyjny. [36]) Różniczkowanie się tych łańcuchów najłatwiej sprawdzić w tekście literackim. Tekst literacki staje się przez to materiałem empirycznym, wnioski na tle tego materiału mogą posłużyć do badań nad innymi tekstami tego samego autora albo do badań porównawczych. Taka jest praca B a l e y'a o Żeromskim.[37]) Pragnę zaznaczyć, że wszelki tekst pisany można poddać metodzie badań P f a h l e r a wzgl. K r o h a. Kroh i jego szkoła odnajdują cechy schizo- lub cyklotymiczne, perseweracje lub asocjacje w wypracowaniach uczniów i na podstawie tego wysnuwają wnioski o przynależności do typów. [38])

10. Rolę diagnostyczną spełnia także e j d e t y z m w badaniach literackich. Wyrazu zjawisk ejdetycznych szuka się w tekstach literackich wnioskując o wyobraźni ejdetycznej poetów. O s t r o w s k i starał się stwierdzić ejdetyzm u Wyspiańskiego, [39]) typologię ejdetyczną zastosowuje

B a ł e y do badań nad Żeromskim, Kroh napisał pracę o ejdetykach wśród niemieckich poetów. [40]) Twórców określa się według ich wyglądu zewnętrznego i w związku z konfiguracją elementów stylistycznych w tekście literackim jako bazedowoidów (Goethe) lub tetanoidów. [41])

(Cdn.)

Jan Kulpa

O właściwy charakter języka polskiego w szkole powszechnej.

Stan języka polskiego wywołuje bardzo często wyrazy krytyki, zarówno ze strony czynników szkolnych, jak też pozaszkolnych. Najłatwiej dostrzegalne w życiu codziennym wyrobienie w czytaniu, a szczególnie w pisaniu nasuwa mnóstwo uwag i zastrzeżeń. I nauczycielstwo również wyraża się często z dużym niezadowoleniem, o wynikach swej pracy nad językiem polskim, gdy z reguły do programu języka polskiego odnosi się z dużym uznaniem.

Przyczyn tego stanu szukać można słusznie przede wszystkim w trudnych warunkach pracy: przepełnieniu klas, nieodpowiednich pomieszczeniach, ubóstwie dzieci wielu szkół. Tych warunków nauczyciel przeważnie zmienić nie może.

Sami jednak uczący wskazują z większym naciskiem na przyczyny inne, a to: zbyt obfity materiał nauczania, m a ł y w y m i a r g o d z i n p r z e z n a c z o n y c h n a n a u c z a n i e j ę z y k a o j c z y s t e g o, przeciążenie pracą nauczycieli uczących języka polskiego w kilku klasach. Za zbyt obfity w stosunku do czasu jest uważany materiał gramatyczny, zwłaszcza w kl. V, jako zbyt obfite są wymieniane formy ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, jako zbyt obfity jest wskazywany zakres tematowy, uwzględniający i materiał nauczania innych przedmiotów, i materiał wiadomościowy z języka polskiego, i sprawy aktualne. W związku z obfitością materiału pozostaje brak czasu, brak odpowiedniej ilości lekcji na objęcie w nauczaniu materiału o tak rozległych granicach, brak odpowiedniej ilości czasu na doprowadzenie dzieci do opanowania podstawowych technik, a to pisania i czytania. Obfitość materiału i mała ilość godzin nauczania powodują przeciążenie nauczycieli języka polskiego. Przeciążenie to zwiększają prace domowe, związane z nauczaniem języka polskiego, prace, jakich żaden inny przedmiot w tym zakresie nie wymaga, żeby tylko wymienić swoistą złożoną organizację pracy i poprawiania zeszytów. Przeciążenia tego dopełnia obarczanie nauczycieli języka polskiego urządzaniem wszelkich uroczystości i imprez szkolnych, tudzież wszelką pracą pisemną, jako rzekomo wyłącznych specjalistów od pisania.

Ostatnie trudności piętrzące się przed nauczycielami języka polskiego da się jednak w ramach postulatów programowych znacznie osłabić, jeśli nie zupełnie usunąć. Trzeba tylko 1) zrozumieć właściwie cel nauki języka polskiego, 2) znaleźć odpowiednie ramy dla materiału nauczania, 3) należycie pojąć stosunek języka polskiego do innych przedmiotów, 4) możliwie ekonomicznie zorganizować i spożytkować każdą lekcję.

Cele nauczania języka polskiego są obszernie omówione w programie. Zarysowują się wśród nich zupełnie wyraźnie dwie grupy. Do realizowania jednych zdąża język polski łącznie ze wszystkimi innymi przedmiotami, przede wszystkim z tymi, z którymi pozostaje w korelacji. Jest to grupa celów, które są zarazem celami całej szkoły powszechnej: wychować i wykształcić w pewnym stopniu na wartościowych dobrach kulturalnych. Druga grupa celów jest swoista, prawie wyłącznie obarczająca język polski: nauczyć mówić, pisać, czytać; mówić tak, by dziecko myśli swe w poprawnej, zwartej formie wyrażać mogło; pisać tak, by dziecko kształtnym, ortograficznym pismem pewne całości myślowe na obserwacji i na przemyśleniu oparte odtworzyć potrafiło; czytać ze zrozumieniem, potem też z odczuciem, wreszcie z potrzeby czytania, z głodu słowa drukowanego.

Wyrobić kulturę mówienia, pisania, czytania to zadanie podstawowe języka polskiego, niezbędne do osiągnięcia pierwszej grupy celów, celów całego nauczania w szkole powszechnej. Uświadomienie sobie tej hierarchii celów nauczania języka polskiego umożliwi właściwe nastawienie pracy, wskaże wyraźniej kierunek, w jakim w nauczaniu kroczyć trzeba. Uwypuklą się wtenczas i nabiorą ważności postulaty programu dotyczące form w mówieniu i pisaniu (opowiadania, opisy, sprawozdania, streszczenia, wypracowania na tematy z lektury), zyska właściwe znaczenie kwestia ortografii, jasno wystąpi stosunek do czytanek, lektur, wierszy, jakże różny od stosunku do czytanek z historii, geografii czy przyrody.

Znalezienie odpowiednich ram dla materiału nauczania rozpocząć trzeba od bardzo uważnego wczytania się w program. W kl. V np. w dziale „Nauka o zdaniu" znajdujemy: „określenia i ich rodzaje: przydawka, okolicznik, dopełnienie, bez rozróżnienia poszczególnych gatunków i sposobów wyrażania"; w praktyce szkolnej to rozróżnienie występuje. W kl. VII mamy „kilka wyjątków" z *Pana Tadeusza*, przeważa zaś opracowywanie całego utworu. Z dzieł Słowackiego mamy tylko wyjątki z *Balladyny*, a większość szkół wprowadza *Ojca zadżumionych*. „Obrazy z życia i twórczości wielkich pisarzy" w kl. VII rozrastają się w życiorysy długie, przesycone datami, nudne.

Materiał nauczania bywa więc rozszerzany i to rozszerzany niepotrzebnie bez względu na poziom klasy.

Materiał nauczania bywa także przyspieszany: w kl. II pisze się listy, choć te dopiero w kl. IV występują, pisze się streszczenia, choć

formę tę podaje program dopiero w kl. V w pisaniu; w kl. III wprowadza się rozróżnienie podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego, podmiotu rozwiniętego i orzeczenia rozwiniętego, mimo że w kl. III mamy tylko „podział krótkiego zdania pojedynczego na podmiot i orzeczenie“; w klasie III i IV wprowadza się wypracowania na tematy z lektury, mimo że forma ta dopiero od klasy V ma być stosowana.

Materiał nauczania wreszcie nie bywa zestawiany w praktyce szkolnej z wynikami, gdy tymczasem na materiał objęty wynikami musi być położony szczególny nacisk, choć oczywiście nie wyłączny, gdyż opanowanie tego materiału przez uczniów jest niejednokrotnie dorobkiem pracy dwu-, trzechletniej.

Skorygowaniu ulec muszą również poglądy na zadania języka polskiego w dziedzinie korelacji przedmiotów nauczania. Język polski jest przedmiotem ogniskowym, skupiającym, na nim ciąży wychowawcze naświetlenie pewnych odcinków wiedzy poznanych przez uczniów przy innych przedmiotach. Nie znaczy to jednak i nie może znaczyć, że język polski odrabia prace za inne przedmioty, że uczy, kto to był Bolesław Chrobry, z kim się bił, kiedy i jak panował, że uczy, jaki w Afryce klimat, jakie chaty i sposób odżywiania się Murzynów, że zapoznaje dzieci z budową płazów i ptaków (fakt!). Język polski ma wyzyskiwać wiadomości z innych przedmiotów, ma z korelacji odnosić korzyści natury oszczędnościowej, nie ma zaś za zadanie ani wprowadzać, ani powtarzać wiadomości z geografii, przyrody, czy historii. Z punktu widzenia języka polskiego po to uczniowie poznali panowanie Bolesława Chrobrego, żeby na lekcji języka polskiego nie trzeba było szeroko nawiązywać do wiersza *Bolesław Chrobry*, lecz żeby można było przystąpić od razu do utworu o królu, dzieciom już znanym. Po to jest korelacja, żeby przy czytance w *Uroczysku poleskim* nauczyciel nie musiał zajmować się wiadomościami o Polesiu, które uczniowie przy geografii zdobyli, lecz żeby mógł odpowiednio potraktować urok przyrody poleskiej, piękno jej opisów i piękno duszy ludzkiej, wiecznie zdolnej do przemian na lepsze, nawet u dzikiego kłusownika Hryszczuka. Po to jest korelacja, aby przy języku polskim nie trzeba było omawiać, ilu jest Polaków za granicą, w jakich żyją skupiskach, jak daleko od granic ojczyzny, lecz żeby wyryć w duszach dzieci płomienny nakaz: nie wolno nam zaprzepaścić ani jednej duszy polskiej, duszy ponad wszystko cennej.

Mała ilość lekcji języka polskiego zmusza do dokładnego ich wyzyskiwania, do wypełniania ich pracą prawdziwie wartościową. Stąd odpaść powinny prace nieekonomiczne (wypisywanie z czytanki przez całą godzinę nazwisk występujących w niej osób, powtarzanie przez całą godzinę wiersza, całogodzinne rozmowy z dziećmi bez dojścia do ujęcia omawianego tematu w pewną formę: opis, opowiadanie, sprawozdanie). Stąd nie mogą występować prace nudne, nieinteresujące (omawianie z tej samej czytanki zda-

rzeń, osób, obrazów, tworzenie streszczenia i planu). Stąd każdy moment lekcji języka polskiego musi być równie cenny, równie wartościowy, czy to jest chwila po dzwonku, czy minuta przed dzwonkiem, czy środkowa część lekcji.

Nie tylko zaś praca w szkole, lecz i praca domowa ucznia ma mieć podobne wartości. Na jakość tej pracy wpłynąć może jasne, nie za pospieszne zadawanie, stałe kontrolowanie, troska o metodę samodzielnej pracy ucznia.

Właściwe zrozumienie celu nauczania języka polskiego, nieprzekraczanie materiału poszczególnych klas, odpowiednie użytkowanie korelacji, usprawnienie nauczania i uczynienie go wydatniejszym — podniesie niewątpliwie osiągane wyniki.

Niezależnie od tego, czas najwyższy zdecydowanie stwierdzić, że ilość godzin przeznaczonych na nauczanie języka polskiego jest stanowczo za mała w szkołach powszechnych wszystkich stopni, szczególnie w klasach starszych. Podniesienie liczby godzin na razie przynajmniej o jedną na tydzień, biorąc za podstawę normalny wymiar, nie warianty oszczędnościowe, jest koniecznością, która musi nastąpić. Godzinę tę znajdzie łatwo każdy, kto zna warunki pracy szkół powszechnych, każdy, kto widzi brak niezbędnych urządzeń do prowadzenia pewnych przedmiotów, kształcących zresztą i wartościowych, który to brak w większości wypadków powoduje niemożność realizowania programów tych przedmiotów, a co za tym idzie, stratę czasu.

Nim to zwiększenie liczby godzin na nauczanie języka polskiego nastąpi, a powinno nastąpić jak najspieszniej, należy odciążyć w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej tych nauczycieli, którzy uczą języka polskiego w dwu lub trzech klasach, i odciążenie to stale zachowywać.

Wanda Chmielewska

„Pan Tadeusz" w klasie III gimn.

Gdy na pierwszej lekcji z cyklu poświęconego omawianiu *Pana Tadeusza* na moje pytanie, jak się zabierzemy do pracy, wytoczono na forum trzy sakramentalne akcje — przyznam się, że byłam przez chwilę tym stropiona. Stanęły przede mną zmory dawnej analizy z jej akcjami i całym dobrodziejstwem inwentarza. Tak się już nieraz złożyło, że ilekroć na warsztacie lektury uzupełniającej znalazł się utwór dawniejszy, a więc *Pan Tadeusz, Grażyna, Stara baśń*, tylekroć wysuwano z dawnego arsenału kolubrynę, nabitą „akcjami". Oczywiście, że powieść historyczna, zwłaszcza o typie walterscottowskim, siłą rzeczy narzuca tego rodzaju rozczłonkowanie, ale w dużej też mierze, zdaje mi się, nad książką szkolną unoszą się jeszcze opary szkoły tradycyjnej.

Dla wybrnięcia z sytuacji, w której postawiła mię klasa, zaczynam inaczej, zapytując o wrażenia i najpiękniejsze partie utworu. Odpowiedzi posypały się z całej klasy: opisy przyrody, dawne zwyczaje, Jacek Soplica, jeszcze i jeszcze opisy przyrody... Tadeusz. Ktoś skrzywił się w tej chwili. Zaczął się spór o Tadeusza — lekcja była rozpoczęta. Jedni twierdzili, że miły, szlachetny, dobry. Bardziej krytyczni rzucali słowa lekceważenia i zdawało się, że zgnębili swych przeciwników określeniem: prostak i nieuk. Ale znowu do prawdziwej konsternacji niechętnych Tadeuszowi doprowadził zręczny chwyt jednego z uczniów przez wysunięcie argumentu, że przecież Tadeusz jest postacią tytułową. Więc jakże? Ostatecznie i oporni musieli, aczkolwiek z pewnym ociąganiem się, przystać na to, że Tadeusz jest postacią w utworze ważną, należy się nim zająć.

Z innych postaci, które zainteresowały klasę, wysunęło Gerwazego, Jankiela i Telimenę. Coraz wyraźniej zarysowywał się plan pracy, który w końcu tak się przedstawiał: 1) należy zająć się postawą Jacka Soplicy, Tadeusza, Gerwazego, Jankiela i Telimeny; 2) omówić życie domowe szlachty; 3) opisy przyrody. Trzy akcje poszły całkowicie w zapomnienie.

Na następnej lekcji zostałam od razu na wstępie mile ujęta oznajmieniem jednego z uczniów, obrońcy Tadeusza, że klasa po moim wyjściu na pauzie rozstrzygnęła kwestię, dlaczego Tadeusz jest postacią tytułową. Według opinii klasy Mickiewicz chciał w ten sposób przesunąć ciężar zainteresowania z niezwykłości (Jacek) na typowość (Tadeusz). Poloniści zrozumieją uczucia moje przy wysłuchaniu tej relacji. Bo oto klasa, mająca opinię bardzo niesfornej (zresztą ten okres rozwojowy!), z własnej woli na pauzie roztrząsa kwestię i podaje mi jej wynik.

Po takim postawieniu sprawy cała klasa jest już, zdaje się, pogodzona z Tadeuszem, choć może nie zachwycona. Jedna z uczennic, niechętna poprzednio Tadeuszowi, zdobywa się przecież na obiektywizm i chce zamknąć rozważania nad nim krótko i węzłowato: ,,szlachetny, ale przeciętny". Ale znowu to niebaczne słówko ,,szlachetny" wywołuje jadowitą uwagę zdecydowanej antagonistki: ,,jest kłamcą, dlaczego powiedział Telimenie nieprawdę, że ją kocha?" Okazało się, że aprobata Tadeusza przez klasę była tylko pozorna. Czekano na lada okazję, by go ,,odbronzowić". Obrona Tadeusza wysuwa argument litości nad Telimeną. Korzystam skwapliwie z momentu i rzucam pytanie, czy kłamstwo może być niekiedy usprawiedliwione. Pytanie okazało się przysłowiowym kijem w mrowisku. Podniecenie i zadzierzystość. ,,— O tak, może być usprawiedliwione! Nigdy! Kłamstwo jest zawsze kłamstwem!" Po pewnej chwili zabieram głos i przytaczam znaną historię kłamstwa matki, która kolorem swej sukni (czarny lub biały) miała dać idącemu na skazanie synowi znak wyroku lub ułaskawienia. Klasa zna tę historię, podchwytuje ją i kończy. Wszyscy uznają, że to kłamstwo matki nie jest kłamstwem, bo zostało wywołane wielką miłością. Nazwaliśmy je ,,świętym kłamstwem".

Chcę dalej spożytkować zainteresowanie klasy i ważność nasuniętego problemu, podnoszę więc kwestię tzn. solidarności klasy, która jest często ukrywaniem prawdy. Uczniowie oświadczają jednogłośnie, że solidarność klasowa jest też ,,świętym kłamstwem". Tylko w jednym wypadku według zgodnej opinii klasy należy ujawnić winowajcę: jeżeli czyn jego plami honor klasy. Przy tej okazji musiałam połknąć gorzką pigułkę, gdy jedna z uczennic zrobiła zarzut pod adresem profesorów, że ,,też są niedyskretni". Po co zawsze opowiadają, co się dzieje na ich lekcji? Klasa życzyłaby sobie z każdym ze swoich profesorów mieć własne, osobne sprawy, zachowywane w dyskrecji. Doznaję w tej chwili wyrzutów sumienia, bo ileż ja tu popełniam niedyskrecji! Przy końcu lekcji dochodzimy do ustalenia rodzajów kłamstwa: 1) ,,święte

kłamstwo"; 2) kłamstwo zwykłe, godne potępienia i 3) kłamstwo konwencjonalne, grzecznościowe.

Duże zainteresowanie wywołała groźba rozprawy na kobiercu, wytoczona Tadeuszowi przez Sędziego niemal w przeddzień zaręczyn. Powstała stąd cała kwestia kar cielesnych, wychowania, charakteru itp. Po długiej dyskusji okazało się, że tylko kilku chłopców (gimnazjum koedukacyjne) opowiedziało się i to gorąco za koniecznością stosowania kar cielesnych. Reszta uważała (w tym wszystkie dziewczynki), że kary cielesne paczą charakter. Dyskusja w ten sposób zeszła na kwestię charakteru, dziedziczenia pewnych skłonności, czy też nie. Jedna z uczennic na przykładzie swoich dwóch sióstr (9 i 10 lat) starała się udowodnić, że wychowanie jest bezsilne, gdyż człowiek rodzi się z wyraźnym i zdecydowanym charakterem, bo jedna z jej sióstr jest aniołem dobroci, druga zaś — wcieleniem zła i podłości, jak ją silnie określiła. A przecież wychowują się w tych samych warunkach. Klasa wysunęła przypuszczenie, że ta różnica pochodzi z niejednakowego traktowania dzieci przez rodziców, że prawdopodobnie tę złą dziewczynkę zepsuli sami rodzice przez wyróżnienie, czemu jednak zaprzeczyła owa uczennica.

Ponieważ dyskusja nad tą kwestią była bardzo gorąca, ale jałowa, bo uczniowie kl. III w tej dziedzinie mogli opierać się tylko na przykładach z otoczenia, poinformowałam klasę, jakie stanowisko zajmuje w tej sprawie nauka (w liceum przy opracowywaniu *P. Tadeusza* można by przy tej okazji poruszyć ciekawą teorię charakterów w zależności od środowiska w książce Nałkowskiej *Niedobra miłość*).

Zagadnienie wychowania i charakteru zajęło nam 2 lekcje. Gdy po pierwszej z tych lekcyj, licząc się z czasem, chciałam zamknąć dyskusję, spotkałam się z gorącymi prośbami i protestami: „O nie, proszę pani, jeszcze nie można zakończyć, jeszcze mamy bardzo dużo do powiedzenia na następnej lekcji". Wobec takiego oświadczenia przestałam liczyć się z czasem i programem i podarowałam klasie jeszcze jedną lekcję.

Bilans lekcyj, poświęconych Tadeuszowi, był wyraźnie dodatni. Trzeba jednak oddać sprawiedliwość, że był on tylko pośrednim sprawcą owego dużego zainteresowania. Ta mało efektowna postać, co do której klasa miała wątpliwości, czy w ogóle warto nią się zajmować, dała okazję do poruszenia bardzo ciekawych pod względem wychowawczym kwestii. W sprawozdaniu jeden z uczniów, pierwotny „wróg" Tadeusza, napisał, że jednak dobrze się stało, że zajęliśmy się tą osobą, bo przy tym omówiliśmy bardzo ciekawe sprawy. Po dzwonku jedna z uczennic, bardzo skromna i nieśmiała dziewczynka, szepnęła mi: „mnie się takie lekcje najwięcej podobają". Ja osobiście, jak się później okazało, też byłam najbardziej zadowolona z tego fragmentu pracy, poświęconej omawianiu mickiewiczowskiego eposu.

Postać Jacka Soplicy, jak było zresztą do przewidzenia, pomimo entuzjazmowania się nią, nie została i nie mogła być oczywiście należycie zgłębiona. Podkreślono niezwykłość charakteru, przełom i wszystkie inne cechy dość poprawnie, głębi jednak tkwiącego problemu nikt nie dojrzał — na to za wcześnie. Tak też pozostało. Żadne pytanie pomocnicze, prowokujące, nie padło z mojej strony. Byłam niezadowolona, że klasa tak bezapelacyjnie wciągnęła Jacka do swych rozważań.

Przy Gerwazym zatrzymaliśmy się nad sceną jego agitacji wśród szlachty zaściankowej, przy której wystąpiła demagogiczność jego argumentów. Przeciwstawiono temu analogiczną scenę z Jankielem, w której argumenty wskazywały na dobrego dyplomatę. Kwestia demagogii i dyplomacji zajęła klasę przez dłuższy czas. Zamknęła dyskusję uwaga jednego z uczniów na temat wyborów do samorządu uczniowskiego, przy których kandydaci nieraz uciekają się do chwytów demagogicznych. „Ale my się na tym poznamy" — orzekła klasa.

Wzmianka o ucieczce Jankiela przed Scyzorykiem Gerwazego wywołała dyskusję na temat tchórzostwa, które przypisała jedna z uczennic ogólnie Żydom. Jako kontrargument wysunięto znaną wszystkim postać Berka Joselowicza, walki Żydów z Arabami w Palestynie, śmierć Trumpeldora, który poległ w Tel-Chai i inne. Poleciłam klasie przeczytać *Meira Ezofowicza* Orzeszkowej, aby zapoznała się bliżej z kwestią żydowską. Na zakończenie jedna z uczennic-Żydówek określiła Jankiela jako typ patriarchalny i zaliczyła go do „misnagdów", tzn. do tego odłamu religijnego, który w przeciwieństwie do chasydów zajmuje się więcej wiedzą religijną niż praktykami.

Ostatnią z szeregu postaci, wysuniętych przez klasę do omówienia, była Telimena. Potępiona jak najsurowiej przez uczennice za kokieterię, znalazła obrońcę wśród uczniów, z których jeden powiedział, że kokieteria była w owych czasach jedyną bronią kobiety, była wprost formą walki o byt. Zabawny ten epizod znalazł uznanie wśród wszystkich męskich przedstawicieli klasy, żeńska jednak połowa pozostała nieprzejednana.

Na tym wyczerpał się 1 punkt pracy, poświęconej omówieniu wybranych postaci. Następny punkt (2), życie domowe szlachty, rozpadł się na kilka drobniejszych: a) życie towarzyskie; b) stroje i c) kuchnia staropolska.

Przy omawianiu życia towarzyskiego jedną z ciekawych kwestii było zwrócenie uwagi na tematy konwersacji: starsze pokolenie — o polityce i myślistwie, młode — o sztuce. Dużo ciekawych spostrzeżeń dało zestawienie staropolskiego i obecnego savoir vivre'u. Małe środowisko nie pozwalało zwrócić uwagi na zdemokratyzowanie obecnego życia towarzyskiego, które z ograniczonego koła znajomych przeszło do kawiarni, co na pewno zauważyłaby młodzież wielkomiejska (ciągła nieobecność rodziców w domu!).

Kwestia strojów, zwłaszcza współczesnych, wywołała zrozumiałe zainteresowanie wśród dziewczynek. Dowiedziałam się przy tej okazji najbardziej fantastycznych rzeczy o tym, co obecnie jest modne. Podkreślono, że kosztowność i barwność ubiorów szlacheckich zastąpiła dziś szarość i jednostajność — znowu wyraz demokratyzacji. Duże zainteresowanie wzbudziło odczytanie z książki Ottona Hedemanna *Dzisna i Druja — magdeburskie miasta*, (Wilno 1934) — ustępu o strojach potentatów dziśnieńskich w XVIII w., ubierających się z szlachecka. Był to wybitny moment aktualizacji — gimnazjum dziśnieńskie.

Obfitej i ciężkiej kuchni staropolskiej przeciwstawiono dzisiejsze wskazania dietetyczne, oparte na spożywaniu witamin. Dawną wystawność i wymyślność potraw zastąpiono dziś prostotą i zdobyczami nauki.

Wreszcie ostatni (3) punkt pracy — opisy przyrody. Wybrano 10 najpiękniejszych urywków jako żelazny repertuar, z którego każdy uczeń miał wziąć dowolnie jeden do nauczenia się na pamięć. Artyzm Mickiewicza święcił tu prawdziwy triumf. Młodzież tutejszego gimnazjum, z którą z wielkim trudem można było poruszać kwestie estetyczne, tu wyrażała niekłamany zachwyt, przytaczając bez liku piękne fragmenty.

Na zakończenie otrzymałam obietnicę zrobienia na wystawę szkolną lalek do *Pana Tadeusza* i plastycznego planu Soplicowa.

Jak widać z powyższego sprawozdania, klasa moja potrafiła wysunąć bardzo niewiele kwestii, ale nie martwiłam się tym zbytnio, bo za to omówiono je z wielkim ożywieniem, a zwłaszcza zagadnienie kłamstwa i wychowania było bardzo doniosłe w swej roli wychowawczej.

Sprawozdania i oceny.

Dr Henryk Ułaszyn.

Z nowszej literatury ortoepicznej.[1])

W roku 1933 ukazała się doskonała praca pt. *Poradnik gramatyczny*, opracowana przez dwóch autorów, prof. H. Gaertnera oraz zasłużonego na polu piśmiennictwa ortoepicznego dyr. A. Passendorfera. Praca ta oparta została na przebogatym materiale, systematycznie i wytrwale przez tego ostatniego przez długie lata zbieranym. Ocenę jej dałem w ,,Nowej Książce" z roku 1934 (t. I, str. 309—311).

Trzy lata następne nie przyniosły nam nic poważniejszego z tej dziedziny. Dopiero w roku 1937 ukazały się aż trzy naraz prace: prof. St. Szobera pt. *Na straży języka*, której ocenę dałem również w ,,Nowej Książce" z roku 1938 (t. V, str. 268—269). Dalej — rzecz prof. W. Doroszewskiego pt. *Myśli i uwagi o języku polskim* oraz obszerny *Słownik ortoepiczny* prof. St. Szobera, który ukazywał się zeszytami od roku 1936. Charakterystyce tych ostatnich dwóch prac zamierzam właśnie poświęcić niżej nieco uwag.

W. Doroszewski: *Myśli i uwagi o języku polskim*. Warszawa 1937, str. 128.

Książka zawiera przedruki artykułów drukowanych w ,,Poradniku Językowym" oraz przemówienia radiowe. Tytuł wszakże niezupełnie odpowiada treści — obiecuje bowiem więcej, niż daje. Dokładniej wyrażają treść tytuły poszczególnych części, a więc: ,,Poprawność językowa i nauczanie języka", ,,Objaśnienia wyrazów i form" (ale tylko ,,poprawnościowe") oraz ,,Uwagi o pisowni". Z nich widzimy, że są to artykuły z zakresu językoznawstwa stosowanego (poprawność, pisownia, nauczanie...).

W części pierwszej pt. ,,Poprawność językowa i nauczanie języka" (str. 5—61) omawia autor kryteria poprawności językowej, stosunek poprawności do wymagań stylistycznych, sprawę ,,obcości" i ,,swojskości" w języku, nauczanie języka ojczystego oraz języków obcych itp. sprawy.

W części drugiej pt. ,,Objaśnienia wyrazów i form" (str. 62—109) w krótkich artykulikach wyjaśnia prof. Doroszewski sporą garść wątpliwości językowych (tzw. błędy językowe).

Wreszcie część trzecia pt. ,,Ortografia z różnych perspektyw "(str. 110—130) jest właściwie referatem z zajęć i uchwał Komitetu Ortograficznego, w którym autor brał udział. Że obrona uchwał, niewątpliwie obiektywna, czasami niezbyt dopisuje, przytoczę przykład.

Opowiada się autor za pisownią *Maria*, bo ,,w razie potrzeby w wierszu" można przeczytać trzysylabowo. Miecz obosieczny, bo dlaczego *Marja* nie można by było przeczytać trzysylabowo? Przecież czytanie w wierszu takie czy owakie uzależnione jest od uprzedniej wiadomości o strukturze wiersza; dopiero wówczas wiemy, jak przeczytać. I wszystko jedno, czy będzie napisane *Maria* czy *Marja*. Mamyż

[1]) Odczyt wygłoszony w Kole Poznańskim Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego dn. 31 stycznia 1938 roku (por. sprawozdanie w ,,Dzienniku Poznańskim" dn. 30 marca tr.). Tu podany w skróceniu.

oprócz ludowego *Maryja* (które jest chyba bliższe formy *Marja*) też i *Maryjkę* i *pieśni maryjne*... I kto, jakie *conclave professorum* może zakazać poetom napisać w tym wypadku *Maryja*, chociażby była uchwalona pisownia *Maria* czy *Marja*?

Przechodzę do omówienia właściwej treści książki: spraw przede wszystkim poprawnościowych. Autor, który jest znanym językoznawcą, przedstawia sprawy poruszone przez siebie w sposób ciekawy, jasny, wyrozumiały, rozsądny. Miłośnik języka polskiego niewątpliwie nauczy się z jego książki wiele. Ze względu więc na ewentualność ponownego wydania pozwolę tu sobie na pewne uwagi krytyczne.

Prof. Doroszewski sporo rozrzucił w swej książce słusznych uwag natury ogólniejszej, wszakże niektóre, sądzę, należało by sprecyzować.

Oto np. naukę teoretyczną określa autor w ten sposób (str. 5): „Naszym zadaniem (teoretyków) jest badanie i opis tego, co jest". Jest to chyba tylko połowa zadania — ta pierwsza, bo bez systematyki i wniosków teoretycznych to nie jest jeszcze nauka.

Zapomniał też najwidoczniej autor (str. 59), że oprócz językoznawstwa teoretycznego istnieje stosowane (tzw. archeologia językowa, stylistyka, poprawność, czyli ortoepia, ortografia itp.); stąd to, co pisze o „językoznawcy", nie jest wystarczające — właściwie nic nie wyjaśnia.

„Naród — pisze prof. Doroszewski — ma taki język, jakiego jest wart" (str. 11). Jest to wypowiedź niezręczna, należało by powiedzieć: „na jaki go stać" — między językiem bowiem danego narodu a jego kulturą jest „stała" korelacja.

Uwagi o „francyzowaniu" (np. b r a ć t r a m w a j, k u p o w a ć w l o k a c j i itp.) niezupełnie są słuszne (str. 37): to nie tyle „naśladowanie" francuskich sposobów mówienia u nowoprzybyłych, ile asymilacja do języka „zasiedziałych" Polaków. Powtarza się to stale i wszędzie, gdzie są większe skupienia Polaków na terytoriach obcojęzykowych; tam bowiem wytwarzają się odrębności językowe, asymilujące do siebie inną polszczyznę — polszczyznę nowoprzybyłych.

W wywodach na temat ludzi *unius linguae* (str. 47) paralela z *unius libri* nie jest fortunna, w powiedzeniach tych bowiem kryją się zupełnie odmienne treści. Jeśli chodzi o wyobrażenia o języku wzgl. o językach, to właśnie owe fałszywe wyobrażenia („megalomania językowa") spotykają się najczęściej u ludzi nie *unius linguae*. Przecież nauka języków obcych nie odbywa się pod kątem rozważań teoretycznych, koniecznych do trafnych zestawień i porównań. I nie może też być dawana pod tym kątem. — Niefachowiec-językoznawca posiadający dwa lub trzy, czy więcej języków jest przeważnie obarczony fałszywymi sądami o zjawiskach danych języków i o ich wzajemnym stosunku; znający jeden język nie posiada danych do tych pseudojęzykowych uwag. Dość przypomnieć sobie „wnioski językowe", jakie robili Polacy znający języki polski i rosyjski; dość przypomnieć naganki na pewne zwroty czy wyrażenia, które inaczej oceniano pod zaborem tym lub tamtym, w zależności od tego, czy znało się język niemiecki (notabene w dwóch „formach", zależnie od zaboru), czy rosyjski.

Mimo rozsądnego, wyrozumiałego ustosunkowania się autora do tzw. błędów językowych miałbym co do pewnych punktów zastrzeżenia, na przykład:

Prof. Doroszewskiemu nie podoba się zwrot „urodził się na wysokim, wielkopańskim szczeblu drabiny społecznej" (str. 14); jego zdaniem „obraz urodzin na s z c z e b l u drabiny społecznej jest zupełnie chybiony". Ale przecież zwrot d r a b i n a s p o ł e c z n a jest poniekąd zwrotem utartym w wielu językach (por. fr. *échelle sociale*, niem. *Stufenleiter der Gesellschaft* itp.); drabina składa się ze s z c z e b l i; szczebel w drabinie społecznej — to warstwa, klasa społeczna; urodzić się na „wy-

sokim, wielkopańskim szczeblu drabiny społecznej" jest więc zupełnie dopuszczalnym, dobrym, poprawnym obrazem; przecież ,,urodzić się na wielkopańskim dworze", ,,urodzić się pod strzechą", ,,urodzić się na tronie" bynajmniej nie znaczy, że dane indywiduum rzeczywiście urodziło się na ,,wielkopańskim dworze", ,,pod strzechą", czy ,,na tronie", tylko, że urodziło się z rodziców do określonej warstwy należących.

Nie rozumiem też, dlaczego zwrot ,,urodzony śród wichury barskiej", to również przykład ,,niezbyt szczęśliwego wyzyskiwania stylistycznych możliwości wyrazów" (str. 14—15). Dlaczego ma być koniecznie, jak chce prof. Doroszewski, ,,śród zawieruchy barskiej"? Mógł też autor owego zwrotu powiedzieć: ,,śród wichrów barskich" — i prawdopodobnie spotkałby się też z zarzutem. Przenośnia z zawieruchą jest utarta, tamte są rzadsze, ale z tego nie wynika ich potępianie.

Z powodu tanie ceny prof. Doroszewski pisze: ,,wyrażenie, oczywiście, niestaranne. Tanią jest nie cena, lecz przedmiot, który się za niską cenę kupuje" (str. 99). Jest to logizowanie, a nie tłumaczenie językowe. Skoro mogą być tanie pieniądze (zwrot dawny), to mogą być i tanie ceny. Skoro mówi się dalej: tanio sprzedać, tanio zapłacić, tanio kupić, gdzie tanio odnosi się do ,,ceny", a nie do ,,przedmiotu", to nie widzę podstaw do uważania zwrotu tanie ceny za ,,niestaranny". W innych językach jest podobnie, np. ros. дешевая цена, дешевый товаръ, niem. *billiger Preis, billige Waren* itp. Stoi to widocznie na drodze naturalnego rozwoju znaczeniowego.

Co do wyjaśnień natury gramatycznej wzgl. językowej niektóre należało by nieco sprecyzować; tu i ówdzie trafi się czasami i błędne tłumaczenie. Są to wszakże wypadki wcale rzadkie.

Oto np. autor parokrotnie potrąca o nieodmienianie imion własnych (osobowych i miejscowych, str. 22 i nast.), ale o czynnikach wpływających nic nie mówi, więc trudno się zorientować; podobnież przy odmienianiu liczb. Przy wyjaśnianiu spraw akcentowych (str. 63) pominął bardzo ważny moment rozróżniania formy N. sg. od form reszty przypadków.

Personał jest używany nie tylko w Wielkopolsce; również i w b. Galicji, ale w dwojakiej postaci: personał i personal; nie jest to wszakże zapożyczenie z łaciny, lecz z niemieckiego; personel, oczywiście, z francuskiego.

Jako formę Gen. pl. od piętro podaje prof. Doroszewski tylko piętr; sądzę, że należało podać i piątr (por. miąs, kurcząt, świąt itp.), chociaż to forma dziś rzadsza, wszakże dawna i regularna; należało ponadto podać i pięter, bo to forma wcale częsta (por. wiader, bioder, żeber itp.).

Niezupełnie wystarczająco została wytłumaczona oboczność: szepcze — szepce (str. 98). Pożarny 'strażak' jest chyba na pewno rusycyzmem (str. 94); por. пожарный.

Włoski — italski (str. 104). Prof. Doroszewski pisze, że ,,inicjatorem zastąpienia nazw... Włochy, włoski nazwami Italia, italski był... poseł Włoch w Warszawie Menotti Corvi..." O ile wiem, nie był on posłem, lecz agentem handlowym przy poselstwie włoskim. Nie był on też inicjatorem; u nas już w roku 1861 niektórzy uważali formę Włochy za „szkaradną", ,,barbarzyńską" i propagowali Italię. Oczywiście niesłusznie i w tym zgadzam się z prof. Doroszewskim. Szkoda jednak, że prof. Doroszewski bliżej nie uzasadnia tego swego słusznego stanowiska. A można przytoczyć więcej motywów na rzecz obrony Włoch. Panu M. Corvi, jako ,,agentowi handlowemu" można, oczywiście, wybaczyć jego dezorientację w sprawach językowych.

Nie podoba się prof. Doroszewskiemu następujące wyrażenie: ,,psychy człowieczej"; z tego powodu pisze on: ,,'psyche człowiecza' w tekście zgrzyta.

I forma dopełniacza p s y c h y (choć nie ma na to reguł), i sam fakt użycia tego wyrazu sprawiają wrażenie pewnej naiwności i ubóstwa" (str. 14). Trudno coś orzec na podstawie wyrwanego z tekstu kompleksu wyrazowego, tj. jak u autora owej cytaty brzmi N. sg. Myli się chyba bowiem prof. Doroszewski sądząc, że p s y c h y to ma być jedynie Gen. sg. od p s y c h e. W języku polskim mamy bowiem dwie formy: p s y c h a, Gen. sg. p s y c h y itd., forma dziś, właściwie, nieużywana (i dlatego razi), oraz p s y c h e (często używane przez prof. B a u d o u i n a d e C o u r t e n a y; również w literaturze naukowej, jako dokładniejszy termin psychologiczny od d u s z a); ale to ostatnie jest *indeclinabile*, a zatem nie ma potrzeby dorabiać mu Gen. sg.

Z powodu, iż m ł o d z i e ż o w y — jak pisze słusznie prof. Doroszewski — „wiele osób razi" (str. 60), stara się on stan ten rzeczy wyjaśnić, ale, moim zdaniem, nie wystarczająco (niejasny sufiks, tendencja do połączeń z przyimkami itp.). Sądzę, że w swej pracy o słowotwórstwie, jeszcze przedwojennej, sprawę ująłem właściwie; sufiks -o w y tworzy przymiotniki od rzeczowników nieżywotnych (dokładniej: sufiks to przede wszystkim nieosobowy), a więc np. o d z i e ż: o d z i e ż o w y itp., ale nie m ą ż : m ę ż o w y, nie m ł o d z i e ż (osobowo-zbiorowy) : m ł o d z i e ż o w y. A zatem, ponieważ sufiks ten przekroczył swój normalny zasięg, stąd i sprzeciw poczucia językowego u „wielu osób". — Przy tej sposobności (tamże) czytam takie tłumaczenie: „pokój s t o ł o w y to pierwotnie pokój, 'w którym jest stół'." Jest to tłumaczenie nieścisłe; pokój s t o ł o w y, to pokój, którego cechą dominującą jest znajdowanie się w nim stołu — i w innych bowiem pokojach bywają stoły, ale tylko w tym stół stanowił jego cechę dominującą: schodzono się jeść przy tym stole (s t o ł o w y wzgl. j a d a l n y, j a d a l n i a).

Wyjaśnienia przy a l b u m (str. 64) nie są dokładne. Autor nie odróżnia wyrazu a l b u m łacińskiego, kontynuowanego u nas w języku aktów (matrykuły, rejestry), dziś archaizmu, od drugiego, oznaczającego „sztambuch, zbiór rysunków, księga fotografij itd.", który zapożyczyliśmy nie z łaciny, lecz z francuskiego, stąd też niewątpliwie dawniej spotykana forma a l b o m (tj. według wymowy francuskiej; por. też ros. альбомъ). Nie ma zatem czego się dziwić, że brak tego wyrazu u Lindego. Przecież i w językach zachodnio-europejskich a l b u m w znaczeniu „sztambuchu itd." to wyraz niezbyt dawny, w niemieckich słownikach notowany dopiero z początkiem XIX wieku, aczkolwiek już przedtem musiał być w użyciu, skoro Francuzi (notowany już w XVIII wieku) zapożyczyli go właśnie z Niemiec.

Pod p o m a r a ń c z a czytamy u prof. Doroszewskiego: „Wyraz pochodzi z włoskiego *pomo d'Arancio* — dosłownie: jabłko z Arancio" (str. 93). Nic podobnego! P o m a r a ń c z a to średniowiecznołacińska *pomarancia* (do polskiego dostało się zapewne za pośrednictwem niemieckim), która to nazwa pochodzi z włos. *pomo* + *arancia*; to ostatnie zaś jest to samo, co franc. *orange*, hiszp. *naranja*; ostatecznym źródłem tych wyrazów romańskich jest perskie *nāräng* 'pomarańcza'.

Niedokładności te należałoby w nowym wydaniu poprawić. Na zakończenie tych uwag pozwolę sobie zwrócić uwagę na pewien „incydent".

W sprawie użycia przyimka *u* — czytamy (str. 100—2) — powstał spór i „jedna z obecnych osób postanowiła rzecz wyświetlić, starając się rozejrzeć w historii połączeń wyrazowych z przyimkiem *u*". Na podstawie tych „wynotowanych przez ową wspomnianą osobę przykładów", które prof. Doroszewski przytacza, snuje dalej swe wywody. Nie chodzi mi tu o wywody; są słuszne, lecz o ów materiał, a raczej o jego w y n o t o w a n i e. Na str. 101 cała omal strona jest nimi zapełniona; przy wszystkich podany autor, a przy jednym i tytuł, i rok (1615). Robi to wszystko takie wrażenie, jakby rzeczywiście owa osoba zbierała te przykłady z cytowanych autorów,

począwszy od XVI wieku. Tymczasem dość zajrzeć do Słownika Warszawskiego, aby się przekonać, że są to wszystko przykłady „wynotowane" z tego słownika. Czy nie byłoby bardziej odpowiednie od razu powiedzieć: dla wyjaśnienia sprawy zajrzyjmy do Słownika Warszawskiego (pod *u*), lub: przykłady zebrane w Słowniku Warszawskim świadczą itd. Tym bardziej, że jest tam takich przykładów znacznie więcej. Przypuszczam, że prof. Doroszewski padł tu ofiarą jakiegoś ktosia, któremu zaufał, sam bowiem omal przy każdym objaśnianym przez siebie wyrazie nadmienia o zaglądaniu do Lindego lub Słownika Warszawskiego— co jest słuszne, naturalne i o czym sumiennie nadmienia.

(Cdn.)

Juliusz Kijas i Stefan Przyboś: *Przewodnik metodyczny do podręcznika Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego „Mówią wieki" dla kl. I. gimn.* Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1937. — *Przewodnik metodyczny do podręcznika Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego „Mówią wieki" dla kl. III gimn.* Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1938.

Opracowanie przewodnika metodycznego do najbardziej wziętego podręcznika gimnazjalnego jest przedsięwzięciem pożytecznym, które należy powitać życzliwie. Bez względu bowiem na to, czy czytelnik zgodzi się z ogólnym stanowiskiem metodycznym autorów, czy zaaprobuje ich szczegółowe pomysły, ułatwią mu oni krytyczne spojrzenie na własne metody i własne wyniki oraz nasuną materiał do dalszych wysiłków. Takie znaczenie miałby każdy przewodnik oparty o praktyczną znajomość podręcznika i wyrastający z pewnego ogólnego stanowiska metodycznego.

Przewodniki jednak, o których mowa, reprezentują obok tych zasadniczych korzyści także poważne niebezpieczeństwa. Z góry odrzucam i pomijam najłatwiejszy do zrobienia zarzut: schematyczności w opracowaniu poszczególnych czytanek, ponieważ zadaniem takiego przewodnika nie jest tworzenie gotowych wzorów lekcyjnych, lecz wskazanie wszystkich możliwie sposobów wyzyskania czytanek. Poważniejsze natomiast zastrzeżenia nasuwa ogólny nastrój przewodników, ogólne metodyczne stanowisko jego autorów. I to stanowisko należało by przemyśleć, zastanowić się nad jego wartością i niebezpieczeństwami przedtem, nim się zacznie we własnej pracy stosować jego zdobycze.

Wątpliwości nasuwające się przy lekturze przewodników dadzą się ująć w dwie zasadnicze grupy: 1) stosunek do programu, jego interpretacja; 2) ogólnopolonistyczne stanowisko autorów, z którego wypływa ten typ uczenia.

W zakresie pierwszej grupy sprawą najboleśniejszą dla polonisty i najłatwiej, zdaje się, sprowadzającą rzecz na bezdroża, jest sprawa wartości wychowawczej literatury. Sprawa to o tyle trudna, że program wysuwa wychowawcze zagadnienia na czoło spraw ważnych dla polonisty. Narzuca bowiem autorowi podręcznika przy doborze czytanek, nauczycielowi zaś przy doborze zagadnień omawianych w związku z lekturą jako kryterium właśnie owe względy wychowawcze. Mimo to jednak sprawą otwartą zostaje interpretacja programu w pracy nauczyciela, zależna od tego, do jakiego stopnia jest on polonistą, nauczycielem języka ojczystego, do jakiego zaś wychowawcą dążącym do urabiania charakteru powierzonej sobie młodzieży. Ponieważ ta druga tendencja musi być silna w psychice każdego, kto uczy z zamiłowania a nie z konieczności, efekty zaś pracy wychowawczej, przynajmniej doraźnie, są bardziej uchwytne, a więc łatwiejsze i bardziej pociągające, ważna byłaby troska o to, by nauczaniem swym nie krzywdzić polonisty. Spróbuję wyjaśnić tę sprawę zaczynając od rzeczy oczywistych.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że szkoła musi nie tylko uczyć, ale także wychowywać. Musi urabiać charaktery swych wychowanków, dążąc do realizacji w nich pewnego ideału człowieka. Ktoś z uczących musi się tym zająć, a ponieważ nie może tego robić ani fizyk, ani matematyk, więc obciążono tym obowiązkiem przedmioty humanistyczne, przy czym polonista, jako mający najmniej rzeczowej roboty, stał się istnym kozłem ofiarnym potrzeb może istotnie ważnych, ale nie mających nic wspólnego z jego prawdziwie wartościową pracą. Przewidując tu zarzut braku heroicznego patriotyzmu, ciasnego zasklepiania się w kręgu swoich zagadnień, podkreślam, że zanadto wierzę w potęgę wychowawczą prawdziwie wartościowej literatury, abym swój obowiązek wobec przyszłości chciała spełniać inaczej, innymi środkami, jak przez kształtowanie w młodzieży pełnej, świadomej postawy czytelniczej. Wprowadzenie młodzieży w świat książek, otwarcie przed nią całego jego bogactwa i piękna, wyrobienie w niej wiedzy umożliwiającej rozumienie, wartościowanie i entuzjazm, który pozwoli jej ten świat ukochać — to właściwe wyzyskanie możliwości wychowawczych, którymi rozporządzamy i dostateczne, moim zdaniem, wypełnienie obowiązku.

Wyznaniem tym nie protestuję bynajmniej przeciw tematom o charakterze wychowawczym poruszanym w związku z lekturą lub niezależnie od niej, sygnalizuję tylko niebezpieczeństwo, że łatwo nastąpić może przesunięcie i temat, który winien być tylko środkiem, stanie się celem i zamiast lekcji polskiego zrobimy ciekawą może i wartościową pod innymi względami godzinę wychowawczą. Zbyt wiele zaś mamy do spełnienia zadań swoistych, których się za nas nikt nie podejmie, aby móc się rozpraszać, tracić czas i energię na rzeczy bezwartościowe z punktu widzenia formalnych celów języka ojczystego.

Dlatego też obawiałabym się wszelkiego racjonalizowania wartości wychowawczych tkwiących w czytankach, szczególnie zaś, jak to czynią autorowie przewodników, doszukiwania się ich wszędzie, w każdym utworze, per fas et nefas. Najracjonalniejszym i najszczęśliwszym dla polonisty rozwiązaniem (wszystkie te rozważania przeprowadzam na tle opracowanych w przewodnikach podręczników, nie w ogólności) jest po prostu doprowadzenie uczniów do wszechstronnego zrozumienia tekstu jako pewnego, prymitywnego może zjawiska literackiego i uświadomienie im w ten tylko sposób zawartych w nim wartości wychowawczych. Pod tym względem wystarczyłoby zaufanie do autorów podręcznika i aprobujących ich pomysły władz: dalsza bowiem gorliwość prowadzi do głębszego jeszcze zatracania istotnych celów nauczania języka ojczystego na rzecz względów ubocznych.

Dlatego też bardzo nieszczęśliwym pomysłem wydaje mi się realizacja haseł wychowania obywatelsko-państwowego przez dostarczanie wiadomości o Polsce współczesnej, przez sztuczną aktualizację czytanek historycznych, a przede wszystkim przez realizację haseł w czynie, co autorzy przewodników uważają najzupełniej niesłusznie za poważne osiągnięcie polonisty. A więc nie trzeba wiązać wiersza o królu Hiramie z zagadnieniami polskiego przemysłu i handlu i w ten sposób wciągać młodzież w „krąg aktualnych zagadnień polskiego życia gospodarczego", ani też omawiać pogodzenia się stronnictw w Polsce r. 1920 przy opracowywaniu czytanki „Nasz wielki mecz", ani zastanawiać się nad tym, co pożytecznego możemy już dziś zrobić dla ojczyzny. Wartość wychowawcza podobnych zabiegów jest wątpliwa, a może nawet stać się ujemna, z zadaniami polonistyki zaś nie ma nic wspólnego. Tak samo kwestionowałabym wyzyskiwanie czytanki „Wilczęta z Czarnego Podwórza" dla propagandy harcerstwa i organizowania ochotniczego zaciągu do chorągwi szkolnej, „Sklepu Mincla" dla propagandy dnia oszczędności i wyboru delegatów zbierających składki, lub czytanki „Powstaniec" dla propagandy P. D. O. K. Na

załatwienie tych spraw na lekcji języka polskiego szkoda czasu, a dla efektu wychowawczego może lepiej wyjść od życia i jego naturalnego toku, nie od czytanek bladych i bezbarwnych lub zupełnie nie związanych ze sprawami, których rzeczowej wartości bynajmniej nie zamierzam kwestionować.

Pierwszym zatem błędem przewodników jest ich nadmierna gorliwość wychowawcza, która kazała autorom naciągać wszystkie czytanki do tendencyj wychowawczych. Błąd ten okazał się brzemienny w skutki: zatracono tu obydwie wartości, za którymi goniono i które usiłowano pogodzić: wartościowe przeżycie literackie i zrozumienie utworu oraz oddziaływanie wychowawcze. Doszli bowiem autorowie do takich dziwolągów jak propaganda F. O. N. na tle ,,Legendy żeglarskiej" z jednej strony, z drugiej dyskusja młodzieży o karach cielesnych i wypowiadanie przez nauczyciela ,,słów uznania dla uczniów, którzy jak Radek przebijają się przez życie o własnych siłach, oczywiście bez wymieniania nazwisk i bez dyskusji".

Drugim błędem tej samej kategorii jest stosunek do rzeczowej zawartości czytanek: tu autorowie zajmują stanowisko chwiejne i niekonsekwentne: rozum ciągnie w jedną, serce w drugą stronę. Raz więc traktują wypisy jako ,,beletryzowaną historię faktów i kultury" a więc narzucają stanowisko rzeczowe jako jedynie możliwe. Traktują bowiem lekturę jako źródło wiadomości, uzupełniające wypisy do nauki historii, jako pewnego rodzaju biblia pauperum (z goryczą przypominam ten zwrot Przybyszewskiego) dla ludzi, którzy intelektualnie nie dorośli jeszcze do czytania poważnych książek naukowych. Tak np. traktują cały cykl napoleoński oraz czytanki poświęcone powstaniu listopadowemu.

Najcharakterystyczniejszym przejawem tego rzeczowego stosunku autorów do czytanki jest pomysł opracowywania czytanki Tarnowskiego pt. ,,Muzyka Szopena", polegający na wprowadzeniu uczniów w zagadnienie poprzez audycję muzyczną zestawiającą muzykę Szopena z mazurkami ludowymi lub utworami Wrońskiego itp., a później rozważanie zagadnień: polskość muzyki Szopena lub pierwiastki narodowe w muzyce Szopena (czy przypadkiem nie to samo?). Może rzeczywiście tego rodzaju rozwiązanie pozostaje w zgodzie z tendencjami programu, który chce, aby uczniowie poznawali epokę romantyzmu ,,nie od strony literatury, jak to bywało w dawnej szkole, ale jej życia i kultury" (str. 68). Przedstawia jednak poważne niebezpieczeństwa bezmyślnego werbalizmu dla uczniów i kompromitacji dla nauczyciela, który rzadko przecież posiada aż tak gruntowne wykształcenie muzyczne.

Kiedy indziej znów autorzy przestrzegają przed daltonizmem artystycznym, który może rozwinąć się w młodzieży, jeśli nauczymy ją patrzenia na literaturę piękną tylko jako na źródło informacji.

Ta nieumiejętność czy niemożność zajęcia konsekwentnego stanowiska wiąże się z ogólnym poglądem autorów na istotę dzieła literackiego. Wyodrębniają oni w każdej czytance (sui generis utworze literackim) trzy elementy: szlachetną myśl, materiał poznawczy i wartość artystyczną. Dwa pierwsze składniki często sprowadzają do jednego np. o czytankach sztucznych piszą, że pisali je autorzy współcześni, aby ,,potrzebne młodzieży wiadomości oraz kształcące i wychowawcze zagadnienia w pięknej podać szacie" (str. 13). Czyli coś na kształt szlachetnego wina, które można pić z kryształów lub z glinianego dzbanka. Nic też dziwnego, że w teoretycznych rozważaniach autorów powstał nie istniejący w rzeczywistości dylemat: ,,wino czy naczynie", ,,wartości wychowawcze i poznawcze, czy też artystyczne". Stąd też pochodzi znamienna przestroga, aby nauczyciel wraz z uczniami zapatrzony w treść czytanki nie zlekceważył jej wartości artystycznych. Zostały zaś one w ujęciu autorów zredukowane do roli ozdoby, nieistotnego dodatku do czegoś znacznie ważniejszego niż one. Zatracona więc została istota utworu literackiego, sprowadzonego

wbrew przestrogom, wyrażonym gdzie indziej, do źródła informacji lub nauki moralnej. Dlatego też niezwykle ubogo przedstawiają się wskazane przez autorów możliwości zajęcia się wartościami artystycznymi utworów. Zredukowano je bowiem do jałowych rozważań nad formą utworu, która nie pozostaje w żadnym stosunku i związku z ciekawą i interesującą treścią; jako te wartości artystyczne wymieniają autorowie kilka elementów utworu literackiego należących do rozmaitych jego sfer: jak postać bohatera, jego postępowanie, pobudki czynów, tło, na którym występuje, cel, do którego zdąża, świat fikcji literackiej, forma, kompozycja czytanki, język. Natomiast we wskazówkach szczegółowych sprawa ta jest opracowana w sposób bardzo blady: zredukowana do ćwiczeń stylistycznych, polegających na wypisywaniu lub podkreślaniu pięknych sentencyj, uczeniu się ich na pamięć, zwracaniu uwagi na udałą przenośnię lub trafne porównanie i zachęcaniu uczniów do tworzenia nowych na wzór poznanych. Najniesłuszniej w świecie zaliczono do ćwiczeń stylistycznych wyodrębnianie pierwiastka opowiadającego i opisowego w klasie pierwszej oraz analizę charakterystyki literackiej w klasie III.

Często autorowie zaniedbują w ogóle sprawę wartości artystycznych utworu, na co trudno się zgodzić, np. w wypadku *Ody do młodości*.

Omawiając sposób potraktowania lektury, autorowie wyróżniają dwa typy pracy: opracowywanie 1) zagadnień, czyli problemów 2) sprawozdawczych tematów, czyli spraw. Klasyfikacja ta nasuwa poważne wątpliwości zarówno co do swojej wartości logicznej jak praktycznej. Podział bowiem przeprowadzony został nie na podstawie formalnej, lecz treściowej. Nie typ wysiłku umysłowego ucznia, lecz treść pytania jest tu kryterium: mianowicie, jeżeli sprawa dotyczy treściowej zawartości utworu i jeżeli chodzi o jej częściowe lub całkowite odtworzenie — to autor nazywa to sprawą. Jeśli zaś jest wyjściem poza utwór, np. kto miał rację: Agamemnon czy Achilles, wtedy mamy do czynienia z problemem. Czyli w pierwszym wypadku przedmiotem zainteresowania jest utwór, w drugim zaś ten sam utwór jest tylko bodźcem, materiałem do rozważania zagadnienia o charakterze ogólnoetycznym. Ciekawe jest przy tym, że autorzy przyznają problemom wyższość nad sprawami i radzą opracowywać najpierw sprawy, aby nauczyć uczniów metody pracy, a dopiero później przejść do opracowywania problemów. Konsekwencje praktyczne takiej klasyfikacji są oczywiste i bardzo niebezpieczne, wytwarzają bowiem przekonanie, że analiza treści czytanki jest czymś łatwiejszym i wymagającym mniej przygotowania niż rozważania moralne oparte o jej treść. W rzeczywistości zaś są to sprawy zgoła różne i bodaj nie pozostające w żadnym związku ze sobą — czym innym jest bowiem umiejętność zanalizowania treści czytanego utworu, czym innym zaś zajęcie jakiegoś stanowiska wobec nasuniętych przez jego treść problemów moralnych. I wydaje mi się, że wobec każdego utworu i na każdym poziomie czytelniczym mogą i przeważnie dochodzą do głosu obydwa typy stosunku: począwszy od przeżycia literackiego dziecka rozważającego problem winy i kary w bajce o Kopciuszku i wysnuwającego z niego nauki moralne dla siebie aż do pełniejszych przeżyć literackich młodzieży lubiącej dzieła „problemowe", stanowiące dla niej odskocznię do własnych rozważań spraw etycznych i etycznego wartościowania ludzi i rzeczy. Dlatego też tworzenie w tym zakresie jakichś hierarchii jest niebezpieczne, wprowadza bowiem zamieszanie w sprawy najzupełniej jasne. Zresztą autorzy sami nie potrafili zastosować swego podziału w praktyce, ponieważ rzeczywiście trudno dostrzec różnicę między problemem: dlaczego płakała Cecylia Metella? a sprawą: na czym polegała wielkość Leonidasa?

Pozostaje jeszcze jedna kwestia, której rozstrzyganie jest jednym dowodem więcej zamieszania pojęć panującego w dziedzinie metodyki języka ojczystego.

Chodzi tu o sprawę werbalizmu w nauczaniu polskiego i ,,poglądowości", która rzekomo ma stanowić panaceum przeciw temu niebezpieczeństwu rzeczywiście w tym wypadku bardziej groźnemu i bardziej uchwytnemu niż gdzie indziej. W obawie przed nauczaniem werbalistycznym uciekamy się do poglądowości (autorzy nawet przestrzegają przed fałszywie pojętą poglądowością) i szukamy pomocy naukowych, podczas gdy (pomijam bardziej gruntowne dowodzenie i przypominam tylko zawarte w *Zasadach nauczania* Nawroczyńskiego rozróżnienie naoczności i poglądowości, które może się tu przydać) przedmiot nasz należy jednak do grupy przedmiotów humanistycznych, jest prymitywną nauką o rzeczywistości ludzkiej, o świecie wartości i świecie pojęć i jako taki nie wymaga naoczności. Pomoce naukowe nic tu nie zaradzą i nie uchronią przed werbalizmem, który grozi wtedy, jeśli uczniowie nie rozumieją używanych terminów (co moim zdaniem musiałoby grozić przy analizie na lekcji języka ojczystego muzyki Szopena), a nie wtedy, gdy nie widzą ich desygnatów. Portret Mickiewicza, sztychy napoleońskie nie wpłyną w żaden sposób na przeżycie i zrozumienie *Pana Tadeusza.* Będą one na lekcjach poświęconych temu arcydziełu czymś zupełnie obcym (nie wahałabym się twierdzić, że także niepotrzebnym), należącym do zupełnie innej sfery rzeczywistości i raczej mącącym czystość stosunku młodzieży do literackiego dzieła sztuki. Pomoce naukowe mogą odegrać pewną rolę przy realizacji kulturoznawczych postulatów programu, nigdy jednak nie można ich traktować jako zabezpieczenia przed werbalizmem ani też jako udoskonalenia metod nauczania języka ojczystego czy przedmiotów humanistycznych w ogóle.

J. Kulczycka-Saloni.

Józefa Rytlowa. *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*, Warszaszawa 1938, ,,Nasza Księgarnia".

Na półkach księgarskich ukazało się znów coś, co obok *Ćwiczeń słownikowych* J. Bilińskiego (wydanie z r. 1937) stanowi niewątpliwie dorobek w dziedzinie metodyki nauczania języka polskiego. Jest on o tyle — być może — bardziej wartościowy od rzeczy J. Bilińskiego, że opiera się w sposób wyrazistszy na przesłankach nowego programu języka polskiego oraz na podłożu wybitnie praktycznym, które to zalety stawiają go a priori poza nawiasem dość często spotykanej płytkiej literatury, określanej mianem pedagogicznego gadulstwa.

Autorka opiera się zasadniczo na programie języka polskiego dla publicznych szkół powszechnych III stopnia organizacyjnego, a w szczególności — na uwagach i wskazówkach dotyczących ćwiczeń słownikowych. Omawia więc kolejno: cel i charakter ćwiczeń słownikowych, program ćwiczeń słownikowych we wszystkich klasach od I począwszy do VII, różne rodzaje ćwiczeń słownikowych, punkt wyjścia, ćwiczenia słownikowe jako przygotowanie do wypracowań i podbudowę do czytanek, wreszcie — w trzech końcowych rozdziałach — stosunek ćwiczeń słownikowych do ćwiczeń ortograficznych i gramatycznych oraz organizację pracy. Rozważania teoretyczne poparte są często gęsto przykładami z praktyki szkolnej.

Sam układ i porządek rozważań można by uznać za logiczny i celowy, razi tylko na pierwszy rzut oka jedno: zbyt oderwane traktowanie ćwiczeń słownikowych, oderwane od innych rodzajów ćwiczeń językowych, a przede wszystkim — od ćwiczeń stylowych, w zakresie których przecież mogą mieć najistotniejsze i najszersze zastosowanie. Mam na myśli stosunek ćwiczeń słownikowych do ćwiczeń w wypowiadaniu się ustnym i piśmiennym ucznia, do różnych form tego wypowiadania się, jak: rozmowy, opowiadania, opisy, sprawozdania, listy, streszczenia, oglądanie i omawianie obrazków itp. Przecież ćwiczenia słownikowe są typowymi

ćwiczeniami z działu „w związku", więc każda próba odrębnego ich traktowania musi być uznana za praktycznie niecelową. Jest to, moim zdaniem, zasadnicze niedomaganie, bo zwróćmy na to uwagę — „przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ć w i c z e n i a s ł o w n i k o w e i z b i o r o w e u s t n e u k ł a d a n i e sprawozdań, opowiadań, opisów itp." (program str. 258). Poza tym „wyniki ćwiczeń słownikowych powinny być za każdym razem stosowane w praktyce językowej ucznia, czy to w wypowiedzeniu się ustnym, czy piśmiennym" (program — str. 269). Autorka co prawda powołuje się w toku swych rozważań na te zasady (chociaż w pierwszej dyskretnie pomija część najbardziej metodycznie pociągającą — zbiorowe układanie), lecz nie przestrzega ich konkretnie. Zwykle poleca dzieciom na zakończenie ćwiczeń słownikowych napisać jakieś „wypracowanie". Tego rodzaju chwyt dydaktyczny, zastosowany na zakończenie ćwiczeń słownikowych, jest oczywiście zgodny z duchem programu, ale ani nie jest jedyny, ani zupełny. W szczególności czytelnik nie spotka ani jednego przykładu zastosowania przerobionych ćwiczeń słownikowych w jakiejś przewidzianej dla danej klasy formie ustnego wypowiadania się ucznia czy praktycznych formach wypowiadania się piśmiennego. Na stronicach 84 i 92 wydawnictwa czytelnicy wprawdzie znajdą zestawienie omówionych przez autorkę rodzajów wypracowań z punktu widzenia ich formalnego pochylenia (opowiadanie, opis, sprawozdanie, protokół itp.), jednakże głębsze wniknięcie w zestawione przykłady pozwala zorientować się, iż metodyczna kompozycja tych przykładów nie pokrywa się całkowicie z założeniami programu.

Otóż to ostatnie stanowi również poważny mankament książki. Przecież — jak już wyżej wspominano — „przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe i zbiorowe ustne układanie sprawozdań, opowiadań, opisów itp.", j e d n o (ćwiczenia słownikowe) i d r u g i e (zbiorowe układanie) — sądzę, a nie tylko jedno (ćwiczenia słownikowe). Forma (opowiadanie, opis, streszczenie, sprawozdanie itp.) winna być najpierw opanowana przez ucznia ustnie, po czym może być dopiero wypowiedziana piśmiennie (jeśli — dydaktycznie biorąc — traktowana jest przez nauczyciela jako ćwiczenie). Do ustnego opanowania formy przyczyniają się: ćwiczenia słownikowe i zbiorowe układanie, przy czym ćwiczenia słownikowe wystąpić winny w toku zbiorowego układania w charakterze słownikowo-kompozycyjnej masy, potrzebnej do nadania estetycznej (językowo) szaty zbiorowo układanej formie. Wszystko, co przed chwilą powiedziano, wynika niedwuznacznie z programu, bo przecież „ćwiczenia słownikowe powinny dostarczyć uczniom zasobu wyrazów i zwrotów, potrzebnych dla danego zakresu treściowego", a „zbiorowa praca nad ułożeniem jakiegoś sprawozdania itp. uczy zwracać uwagę na właściwy układ treści oraz na jak najlepszy i najodpowiedniejszy dobór wyrażeń" (program — str. 258). Jedno (ćwiczenie słownikowe) tkwi immanentnie w drugim (zbiorowe układanie). To jest sprawa, która niestety nie została przez autorkę jasno i wyraźnie wyświetlona.

Tego rodzaju zastrzeżenie nasuwa się również przy bliższym obejrzeniu tematów, dokoła których autorka gromadzi materiał słownikowy. Tematy, moim zdaniem, ujęte są tak samo mało konkretnie. Czy np. celowe i praktyczne będzie grupowanie materiału słownikowego dokoła tematu: ból, morze, kwiat, ulica, zainteresowanie. Sądzę, że stanowczo lepiej będzie tematy sformułować tak: opiszę kwiat róży; opowiem, co się dzieje na ulicy; pobudki działania bohatera czytanki *Czarny lekarz*; sprawozdanie z lekcji przyrody w pracowni; opis portretu Pana Prezydenta; streszczenie noweli *Janko Muzykant*; przemówienie na uroczystość 11 listopada itp. Wówczas uczeń, postawiony a priori (na początku lekcji) wobec wyraźnego celu pracy, będzie z większym zainteresowaniem do tego celu zmierzał. Ćwiczenie słownikowe, które wystąpi w toku zbiorowego układania, będzie miało bardziej praktyczny sens, stanie

się środkiem do osiągnięcia celu, a nie będzie samo w sobie celem (bo w tej postaci chyba nie jest pożądane).

Tymczasem autorka (nie wiem, na jakiej programowej podstawie) sugeruje czytelnikom jakieś „zbiorowe układanie wypracowań" czy krócej — „zbiorowe wypracowania" (str. 17, 31, 49, 85). Program nie przewiduje tego rodzaju roboty, przy pisaniu uczeń ma być „pozostawiony sam sobie" (program — str. 257). Zasadniczo nie układamy zbiorowo wypracowań, wypracowanie ma uczeń napisać sam. Ćwiczenie w mówieniu (zbiorowe układanie z ćwiczeniami słownikowymi) ma mu tę pracę ułatwić, ma się stać psychologiczną podbudową do tej pracy (abstrahuję w tym wypadku od zagadnienia sprawdzianu). Obawiam się, że takie i tym podobne niejasności programowe mogą pociągnąć za sobą pewne zamieszanie dydaktyczne przy warsztacie pracy.

Na innych miejscach znów (str. 20, 21, 26, 68, 69, 73, 82, 89, 92) spotkać możemy niejasności odmiennej natury. Chodzi o programowo dokładną interpretację pojęć w rodzaju: opis, opowiadanie, sprawozdanie itp. Jeśli chodzi o opis, to program wyraźnie określa (str. 254), iż powinien być „zgodny z rzeczywistością", a nadto „w opisie trzeba wybrać pewien punkt widzenia". Autorka tylko w nielicznych wypadkach zasad tych przestrzega. Albo, czy można np. opisać fragment defilady? Sądzę, że nie. Raczej można wybrać z defilady jakąś dobrze zapamiętaną sytuację, osobę czy przedmiot i opisać je z pewnego punktu widzenia, a z fragmentu defilady można złożyć krótkie sprawozdanie. W innym wypadku autorka poleca dzieciom złożyć sprawozdanie z momentu uroczystości, podczas gdy „sprawozdania polegają na wyławianiu momentów zasadniczych z jakiegoś zdarzenia" (program — str. 255). Temat wypracowania pt. *U wejścia do parku miejskiego* (str. 26), przygotowany poprzez ćwiczenia słownikowe związane z tematem „ogród" (czy nie lepiej byłoby temat sprecyzować bliżej: opis krajobrazu?), autorka zakwalifikowała do „opisu krajobrazu" (str. 84). Czy z zastosowanego przez autorkę toku metodycznego „wyjdzie rzeczywiście opis krajobrazu zgodny z rzeczywistością, ujęty z wybranego punktu widzenia? Śmiem wątpić. Albo — co „wyjdzie" z ćwiczeń słownikowych zgrupowanych dokoła tematu *Środki lokomocji*? Czy naprawdę opis sytuacji „przed dworcem" (opis rzeczywistej sytuacji uchwyconej przez dzieci w wybranym momencie)? Sądzę również, że nie. Albo — czy przytoczone wypracowanie (str. 73) naprawdę ma formę opisu samolotu? Moim zdaniem — to jest typowe opowiadanie o locie samolotu nad szkołą. To są programowe kwestie, nad którymi w każdym razie nie można przejść do porządku dziennego.

Z omówionych bliżej fragmentów książki wynika logicznie generalny wniosek, że całość grzeszy pewną powierzchownością w naświetlaniu zagadnień programowych od strony metodycznej. To jest najbardziej charakterystyczny rys książki. Faktu tego również dowodzi łatwo dostrzegalna niezgodność między metodyczną kompozycją większości podanych przykładów a ogólnymi zasadami sformułowanymi przy końcu (notowanie, ortografia, gramatyka, ekonomia czasu). Nie wiadomo często, jak autorka pomieściła dany temat w czasie i jak go związała z aktualnie przerabianymi ćwiczeniami ortograficznymi czy gramatycznymi. Nie wyjaśniła również dostatecznie, jak pogodzić zasadę okoliczności stosowania ćwiczeń słownikowych (program — str. 269) z koniecznością utrwalenia materiału słownikowego przewidzianego programem dla danej klasy, a zwłaszcza z zasadą planowości w ćwiczeniach ortograficznych i gramatycznych. Pominę również całkowicie problem ćwiczeń słownikowych w kompletach o nauce głośnej i cichej w szkołach I i II stopnia organizacyjnego. A szkoda, bo przecież tutaj zachodzi największa potrzeba „wzbogacania czynnego słownika dzieci".

Natomiast doskonale autorka rozwinęła problem stosunku ćwiczeń słownikowych do lektury. Zwróciła praktycznie uwagę na różnicę między wyjaśnieniami słownikowymi, które stosuje się „przed czytaniem, w czasie czytania i po czytaniu", a ćwiczeniami słownikowymi, które mogą być właściwym uzupełnieniem lub przygotowaniem rozumienia wyrazów (program — str. 264). Niezłe są również zagadki (str. 88—89) służące za punkt wyjścia do ćwiczeń słownikowych, brak tylko w odnośnych przykładach pedagogicznego zaokrąglenia.

Wydawnictwo powinno się spotkać z żywym zadowoleniem ze strony bezpośrednio nim zainteresowanego nauczycielstwa szkół powszechnych, albowiem otwiera oczy na problem, który dotychczas traktowany był bardziej nieśmiało i niepewnie w praktyce realizacyjnej. Zauważone przeze mnie usterki (może ktoś inny uzna je za nieuzasadnione), nie powinny nikogo zrażać do wydawnictwa, raczej po jego przeczytaniu powinny zainteresowanych pobudzić do głębszej refleksji, jak właściwie przy warsztacie pracy traktować ćwiczenia słownikowe. Niejeden przykład jest godny naśladownictwa i godny jako punkt wyjścia do twórczej inicjatywy. Przypuszczam zresztą, że autorka w przyszłym wydaniu potraktuje problem ćwiczeń słownikowych w szerszym naukowo-metodycznym zasięgu.

Na podkreślenie zasługuje styl książki, naturalny i przystępny.

H. Kien.

S. Tync, J. Gołąbek i J. Duszyńska: *Elementarz* — dla I klasy szkół powszechnych miejskich. Książnica Atlas. Lwów—Warszawa 1938 r.

Książka dzieli się na trzy wyraźnie wyodrębniające się części: I. obrazkową, II. elementarzową, III. powiastkową.

Część pierwsza obrazuje przejawy życia dziecka miejskiego w domu, w szkole, na ulicy, w parku... (Treść ilustracji na str. 8 niezrozumiała). Dziecko jest centralną postacią ilustracyj, co, oczywista, podkreślają jego rozmiary i rozplanowanie na poszczególnych płaszczyznach obrazów. Część wstępna Elementarza — to okres przygotowawczy do wprowadzenia głosek i liter; nota bene — podany w niej materiał nie wyczerpuje zakresu tematycznego.

W orbitę części elementarzowej wchodzą: rysunek, tekst, metoda.

Rysunki skonstruowane na zasadzie akcji i okoliczności z życia dziecka; pobudzają do barwnego opowiadania, a nie martwego opisu; są proste i nieprzeładowane szczegółami. Nie wszystkie jednak osiągnęły poziom estetyczny. Niektóre wskutek przeczernienia wywołują wrażenie smutku i żałoby. Brak im słońca, radości. Odnosi się to przede wszystkim do części propedeutycznej Elementarza. Ilustracje wykonane techniką dziecka specjalnie odpowiadają jego mentalności i sztuce, a książce nadają swoisty charakter.

Tekst dostosowany do psychiki i zainteresowań dziecka miejskiego; wiąże się. ściśle z jego środowiskiem, zabawami; jest pełen życia i bezpośredniości. Nie ma tu sztucznego równania do poziomu. Nie zazębia się jednak z porami roku i świętami („11 listopada" — str. 39, „Św. Mikołaj" — str. 57, „Choinka" — str. 59, „Szopka" — str. 62). W najbardziej mechanicznym rozterminowaniu danego materiału naukowego książki otrzymamy: 4—6 tygodni stadium przygotowawcze; do 11 listopada pozostaje około 3—4 tygodni, a do opracowania — 22 głosek-liter... Treść tekstów zwarta; myślowo jednolita; zawiera akcenty rzeczowe, wychowawcze, kulturalne; wprowadza w świat iluzji. Przeplatają ją cyfry, liczby, historyjki obrazkowe, zagadki, szarady. Wszystko to uaktywnia i usubiektywnia stosunek dziecka do pierwszej książki, zaciekawia i nie nuży. Tekst rymowany urozmaica pracę.

Elementarz nastręcza wiele możliwości koncentracji międzyprzedmiotowej w zakresie danego tematu-ośrodka.

Na str. 34 i 37 czytamy: „... i auto i autobus mają numery" — ale czemu auto ma astronomiczny w tych warunkach nr 205!; „... a tam jadą auta i co narysuj" — ściśle biorąc, nie wiadomo, co narysować, bo ulicą jadą tylko auta!

Metoda wyrazowa. W układzie elementów pisarskich dominuje zasada stopniowania trudności fonetycznych i graficznych. (Może ze względów technicznych lepiej było rozpocząć od litery *l* zamiast tak skomplikowanej, niełatwej do odwzorowania litery *m*!). Wyodrębnianie zarówno danych wyrazów i liter przez ich rozstrzelenie lub wyłączenie z tekstu, jak całych zdań i wyrazów o specyficznej pisowni za pomocą oddzielnych prostokącików, jest metodycznie dobrym rozwiązaniem. Na str. 109 i 110 znajdujemy pewnego rodzaju resumé opracowanego materiału naukowego.

Część powiastkowa, mająca ugruntować wiadomości elementarzowe, rozbudowana jest pod kątem: „Zdarzenia z życia dzieci, zabawy i zajęcia w domu, poza domem, w szkole; świat baśni i bajek...". „Bajeczka o sześciu myszkach kuchareczkach" (str. 120) nie ma epilogu; nauczyciel, oczywiście, zużytkuje odpowiednio ten moment dydaktyczny. Powiastki: „Co tato napisał", „O Polsce" i „W naszym kraju" (str. 141—144) znacznie odbiegają swoim zakresem od założeń programowych i możliwości intelektualnych ucznia klasy I. Dodatnią cechą obrazów literackich jest ich prostolinijność, zwięzłość i krótkość.

Przewodnik metodyczny do Elementarza — opracował Rudolf Narloch. Treść jego stanowią: Wstęp; Uwagi szczegółowe: I. Okres przygotowawczy; II. Wprowadzenie głosek i liter; III. Powiastki.

Przewodnik — prócz omówienia konstrukcji Elementarza, metody i zasad dydaktycznych — zawiera wiele ciekawych podejść, środków, ćwiczeń i form pracy stosowanych w praktyce szkolnej, jak: tzw. etykietowanie, ilustracja, modelowanie, wycieczki, pieśni, gestykulacja, inscenizacja, zabawy, rozsypanki wyrazowe, wycinanki, zajęcia ciche... Przewodnik „... dając przykład postępowania metodycznego, chciałby zachęcić nauczyciela do stosowania również innych wartościowych sposobów, pobudzić jego pomysłowość i talent dydaktyczny".

Na podkreślenie zasługuje dążność Przewodnika do wzbogacania zasobu słownictwa dzieci. Jest to zagadnienie wielkiej wagi. Już w skali klasy I należy je zdecydowanie i konsekwentnie realizować.

St. Daszkiewicz.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

Uzupełnienie składu Zarządu Gł.

Na dwa miejsca zastępców-członków Zarządu, pozostawione przez II Walne Zgromadzenie do dyspozycji Zarządu Głównego, obrane zostały w dniu 3 grudnia ub. r. pp. J. Dembowska z Warszawy i M. Romankówna z Łodzi.

Zmiana charakteru „Życia Literackiego".

Zarząd Gł., opierając się na życzeniach wyrażonych przez delegatów Oddziałów podczas II Walnego Zgromadzenia uchwalił po obszernej dyskusji zmienić dotych-

czasowy charakter „Życia Literackiego" przez większe dostosowanie jego treści do potrzeb polonistów uczących w liceach. Nie obniżając dotychczasowego swego poziomu naukowego czasopismo to będzie od nowego roku uwzględniało zagadnienia ogólnoliterackie przydatne przy nauczaniu literatury. Również dział recenzyjny i kroniki literackiej dostosowany zostanie w znacznej mierze do potrzeb związanych z programem licealnym. Wobec tego, że prof. J. Krzyżanowski zrzekł się prowadzenia nowego „Życia Literackiego", redakcję jego obejmie Komitet w składzie: Dr L. Płoszewski, Dr J. Saloni i Dr W. Szyszkowski.

Akcja odczytowa.

Spełniając życzenie Walnego Zgromadzenia Zarząd Główny zajął się zorganizowaniem odczytów dla Oddziałów Towarzystwa. Zwrócił się mianowicie do szeregu osób pracujących naukowo z prośbą o wzięcie udziału w tej akcji. Dzięki życzliwemu przyjęciu tych starań przez większość osób Zarząd Główny rozporządza obecnie odczytami następującymi: Prof. dr Z. Klemensiewicz (Kraków): *O językowym odbiciu faktów kulturalnych*; Prof. dr M. Kridl (Wilno): *„Wstęp do badań literackich" przed sądem krytyki*; Dr M. Des Loges (Lwów): *Sztuka a piśmiennictwo — problem granic literatury*; Doc. dr T. Milewski (Kraków): 1. *O budowie i rozwoju języka*, 2. *Podstawowe pojęcia stylistyki*; Prof. dr R. Pollak (Poznań): 1. *Kultura renesansu w Polsce*, 2. *Kultura baroku w Polsce*; Prof. dr B. Suchodolski (Lwów): *Problemy i nadzieje XIX w. w obliczu XX w.*; Doc. dr Z. Szweykowski (Warszawa): *Charakterystyka pozytywizmu polskiego*; Dr K. Wyka (Kraków): 1. *Zagadnienie pokoleń w literaturze*, 2. *Pokolenie „Młodej Polski"*.

Korespondencję dotyczącą odczytów należy kierować bezpośrednio pod adresem referenta tych spraw w Zarządzie Głównym dra Wł. Szyszkowskiego (Warszawa 1; Kapucyńska 7). Zarząd Główny zastrzega sobie jednak prawo wyboru i własnej inicjatywy w tej dziedzinie ze względu na konieczność skupiania odczytów w kilku bliskich ośrodkach w ramach jednej podróży prelegenta oraz przystosowania terminów do czasu prelegenta. Koszty podróży pokrywa Zarząd Główny, koszty odczytu Zarząd Główny lub Zarząd Oddziału w zależności od tego, czy wejście jest bezpłatne, czy płatne (dla szerszej publiczności).

Na koniec nadmieniamy, że cała akcja została zapoczątkowana odczytem prof. Pollaka wygłoszonym w Gdyni 12 lutego br. W najbliższym zaś czasie przewidywane są odczyty prof. Klemensiewicza w Białymstoku, Brześciu i Siedlcach, prof. Pollaka w Kaliszu i Katowicach, dra K. Wyki w Radomiu i Kielcach i in.

Poradnia naukowa.

Zapowiedziana w 4 nrze „Polonisty" poradnia naukowa została zorganizowana i jest gotowa do działalności. Niestety w ciągu 2 miesięcy zaledwie 1 (słownie: jeden) członek zgłosił tematy swoich prac i prosił o informacje.

Egzaminy wstępne do I kl. gimnazjum.

Zarząd Gł. zwraca się do Zarządów Oddziałów i członków Towarzystwa z prośbą o zainteresowanie się następującym wnioskiem Oddziału Warszawskiego, zgłoszonym na II Walnym Zgromadzeniu:

Sekcja Szkół Powszechnych Warsz. Oddz. Tow. Pol. R. P. od pewnego czasu prowadzi badania nad sprawą egzaminów do I kl. gimn. Sprawa ta — jak wiemy b. ważna — nasuwa szereg zagadnień, jeszcze nierozwiązanych, i staje się przyczyną wielu nieporozumień między szkołą powszechną a średnią. Ponieważ jest rzeczą pożyteczną, aby kwestia ta została oświetlona na jak najszerszym odcinku i dała

jak najwięcej materiału faktycznego, Zarząd Warsz. Oddz. Tow. Pol. R. P. prosi wszystkie Oddziały o przeprowadzenie badań nad tym zagadnieniem na swoim terenie przez:

1. referaty i dyskusje nad całością zagadnienia;
2. referaty i dyskusje nad poszczególnymi fragmentami, np. egzaminami piśmiennymi, gramatyką, ortografią itd.
3. referaty dotyczące metodyki nauczania w szkole powszechnej,
4. opracowanie materiałów i zamieszczanie ich w „Poloniście" lub przesłanie na nasze ręce,
5. zorganizowanie stałych wizytacyj szkół powsz. przez nauczycieli gimn. przy końcu roku i gimnazjum przez nauczycieli szkół powsz. na pocz. roku, po porozumieniu się z odpowiednimi władzami szkolnymi.

Wszelkie materiały w tej sprawie zebrane przez Oddziały i poszczególnych członków uprasza się przesyłać pod adresem: Zarz. Oddz. Warszawskiego Tow. Pol. R. P. Warszawa I, Stare Miasto 31.

Uruchomienie wędrownej wypożyczalni książek.

Zarząd Główny uruchomił już wędrowną wypożyczalnię książek naukowych dla członków Tow. Biblioteczka składa się na razie z 3 kompletów po 18 książek. Każdy z nich obsługuje po trzy pobliskie Oddziały, które kolejno przekazują sobie partie po 6 książek. I tak pierwszy komplet wysłano do Oddziałów w Równem, Łucku i Pińsku, drugi do Oddziałów w Samborze, Stryju i Tarnopolu, trzeci, podzielony na 5 paczek, przeznaczono dla członków Oddz. Zamiejscowego przy Zarz. Gł., uwzględniając na początek miejscowości: Augustów, Horochów, Sejny, Śniatyn, Świsłocz.

Każdy komplet obejmuje następujące dzieła: Doroszewski: *Myśli i uwagi o języku polskim*; Klemensiewicz: *Składnia współczesnej polszczyzny kulturalnej*; Szober: *Na straży języka*; Prace ofiarowane K. Wóycickiemu, Spitzer-Vossler-Vinogradov: *Z zagadnień stylistyki*; Zawodziński: *Zarys wersyfikacji polskiej*; Szulc: *Muzyka w dziele literackim;* Ingarden: *O poznawaniu dzieła literackiego;* Skwarczyńska: *Szkice z zakresu teorii literatury*; Czachowski: *Najnowsza polska twórczość literacka;* Górski: *Literatura a prądy umysłowe*; Kleiner: *W kręgu Mickiewicza i Goethego*; Krzyżanowski: *Od średniowiecza do baroku, .Wł. S. Reymont;* Szweykowski: *Dramat Dygasińskiego*; Bystroń: *Publiczność literacka,* Prace polonistyczne (wyd. Oddz. Łódzkiego), S. I i II.

Brak książki Kridla: *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, która jest chwilowo wyczerpana.

Premie dla członków.

Zgodnie z notatką zamieszczoną w poprzednim zeszycie „Polonisty" Zarząd Gł. rozpocznie po 15 marca br. rozsyłkę premii dla tych członków, którzy do 15 lutego br. uregulowali zaległe składki za r. 1938.

Jako premię bezpłatną wyznaczono książkę H. Policht: *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej* (cena katalogowa 1 zł). Ci członkowie, którzy już posiadają wspomnianą rozprawkę, winni do 15 marca zawiadomić o tym Zarząd Gł. kartą korespondencyjną. Osobom tym wyśle się książkę A. Zawadzkiej: *Język polski w szkole średniej (Zarys bibliograficzny 1930-1937)* — (cena katalogowa 1 zł 50 gr), obciążając ich konto kwotą 50 groszy, którą skarbnik generalny ściągnie łącznie z późniejszymi składkami.

W sprawie zniżek przy zakupie szeregu książek Zarząd Gł. roześle osobny komunikat po zakończeniu akcji ściągania składek za r. 1938 oraz rozsyłki premii.

Adresy.

Prosimy o podanie obecnego adresu nast. członków: F. Kręcicki (Łowicz), F. Zych (Krosno), A. Goldbergowa (Łuck), St. Kawyn (Lwów), Tchórzewska-Brykowa (Piotrków), M. Reichon (Dąbrowa G.), St. Dąbrowska (Stanisławów), J. Hass (Łuck), I. Milker (Poznań), H. Ratschke (Lublin), O. Wolfsthal (Brześć), J. Bilińska (Lwów), N. Karczyński (Białystok), Cz. Święch (Sambor), L. Zakrzewska (Łódź), J. Fijałek (Wadowice), J. Salwiński (Wolsztyn), L. Michajłowa (Łuck), Bubasówna (Bydgoszcz), St. Jasieńska (Rembertów), I. Przastkowa (Chełm), I. Załuska (Wilno), M. Szewera (Rzeszów), M. Głazkówna (Suwałki), M. Szajowski (Lwów).

Kronika.

W setną rocznicę urodzin Asnyka ukazał się I tom krytycznej edycji zbiorowej jego pism, wydany staraniem „Komitetu Uczczenia A. Asnyka w Warszawie" i Sp. Akc. „Nasza Księgarnia" pod redakcją kol. dra Henryka Schippera. Tom ten, bogato ilustrowany, obejmuje przeszło 21 arkuszy druku. Zawiera życiorys poety i wnikliwe studium o jego twórczości pióra prof. Ignacego Chrzanowskiego, wstęp krytyczny wydawcy, kilkaset wierszy poety, interesujące odmiany tekstu, po raz pierwszy ogłoszone, oraz obszerny, 63 stron druku obejmujący, komentarz naukowy, opracowany przez H. Schippera. Tom stanowi wprowadzenie do całości wydania, zakrojonej na 5 tomów, mającej po raz pierwszy objąć całokształt spuścizny piśmienniczej Asnyka, a w szczególności utwory poetyckie i dramatyczne, prozę powieściową, krytykę literacką i teatralną, prozę krasomówczą i publicystyczną, listy z podróży — z uwzględnieniem utworów dotąd nie ogłoszonych drukiem i ciekawszych odmian tekstu.

Staraniem „Naszej Księgarni" ukazał się również popularny życiorys Asnyka wraz z krótkim przeglądem jego twórczości pióra kol. Zofii Jętkiewiczowej.

Grono przyjaciół śp. Janiny Złotnickiej, dyrektorki Państwowej Szkoły Przemysłowej Żeńskiej w Warszawie i polonistki, wydało broszurę pt. *Pamięci Janiny Złotnickiej*, zawierającą życiorys Zmarłej oraz prace poświęcone Jej pamięci. Z inicjatywy Rady Pedagogicznej Państwowej Szkoły Przemysłowej Żeńskiej w Warszawie powstał Fundusz Stypendialny imienia Dyrektorki Janiny Złotnickiej dla niezamożnych uczennic wymienionej szkoły. Konto w PKO Nr 20 936 tego funduszu otwarte zostało na nazwiska członkiń Komitetu funduszu: Leśniewskiej Marii, Milkuszyc Doroty, Grabowskiej Anieli — Warszawa.

NADESŁANE.

(Recenzje ukażą się w następnych zeszytach „Polonisty").

Biblioteczka Szkoły Powszechnej, 10 zesz. (Wydawnictwo Drukarni Państw. w Poznaniu).

Błasikowa H.: *Inscenizacje i ilustracje pieśni w szkole.* („N. Księg." 1938).

Encyklopedia Wychowania, t. III, zesz. 7 i 8 („N. Księg." 1938).

Froelichowa M. i Ledóchowska J.: *Podręcznik do ćwiczeń ortograficznych* — dla V kl. szk. powsz. (P. Wyd. Ks. Szkoln.).

Kien Hubert: *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej.* (PAT — Druk. Państw. Poznań 1938).

Kleiner J., Bruckner A., Alexandrowicz Z., Balicki J., Maykowski St.: *Literatura polska*, tom I, 3 części (Ossol. 1938).

Kosiński K. i Rygier L.: *Przemiany* — ks. pol. dla II kl. gimn. (P. Wyd. Ks. Szkoln. 1938).

Kulpa J.: *Nauczanie wierszy w szkole powszechnej* („N. Księg." 1939).

Pasierbiński T.: *Ortografia w szkole powsz. i średniej (Próby i doświadczenia).* („N. Księg." 1938).

Prace polonistyczne, seria II. (Nakł. Oddz. Łódzkiego Tow. Polon. R. P., Łódź 1938).

Radlińska H.: *Książka wśród ludzi* (P. Wyd. Ks. Szkoln. 1938).

Zaremba J. i Ostrowski J.: *Pięknie być człowiekiem* — czytanka dla kl. IV szk. powsz. III st. (P. Wyd. Ks. Szkoln. 1938). (Cdn.)

Druk: Zakłady Graficzne „Biblioteka Polska" w Bydgoszczy